

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA
ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA UYGULAMASININ
SÖZCÜK DAĞARCIKLARINI GELİŞTİRME
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Aybike PEDİS**

**Danışman
Doç. Dr. Orhan AYDIN**

NİSAN 2026, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocuklarda Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamasının Sözcük Dağarcıklarını Geliştirme Üzerindeki Etkililiği” isimli **“Yüksek Lisans”** tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Aybike PEDİS

T.C.

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim

Program Adı : Tezli Yüksek Lisans

Tez Başlığı : Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocuklarda Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamasının Sözcük Dağarcıklarını Geliştirme Üzerindeki Etkililiği

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 95 sayfalık kısmına ilişkin 28/04/2026 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı %17'dir.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 28/04/2026

Danışman: Doç. Dr. Orhan AYDIN

Öğrenci: Aybike PEDİS

KILAVUZA UYGUNLUK

“Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocuklarda Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamasının Sözcük Dağarcıklarını Geliştirme Üzerindeki Etkililiği” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Aybike PEDİS

Danışman

Doç. Dr. Orhan AYDIN

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Orhan AYDIN danışmanlığında **Aybike PEDİS** tarafından hazırlanan “**Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocuklarda Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamasının Sözcük Dağarcıklarını Geliştirme Üzerindeki Etkililiği**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

28/04/2026

JÜRİ:

Danışman : **Doç. Dr. Orhan AYDIN** (İmza)
Üye : **Doç. Dr. Üzeyir Emre KIYAK** (İmza)
Üye : **Dr. Öğr. Üyesi Elif Büşra UZUN** (İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /2026 tarih vesayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /.... /2026

Doç. Dr. Müge MANGA

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Eğitim, sürekli yenilenmeyi ve öğrenmeyi gerektiren dinamik bir süreçtir. Meslek hayatım boyunca sınıf içerisinde edindiğim tecrübeleri, akademik bir disiplinle harmanlamak ve eğitim literatürüne somut bir katkı sunmak bu çalışmanın temel motivasyon kaynağını oluşturmuştur. Lisansüstü eğitim sürecim boyunca gerçekleştirdiğim bu araştırma, sadece bilimsel bir ürün değil, aynı zamanda mesleki kimliğimin ve vizyonumun şekillenmesinde kritik bir dönüm noktası olmuştur.

Bu uzun ve meşakkatli araştırma sürecinin her aşamasında, engin bilgi birikimi, hoşgörüsü ve yapıcı eleştirileriyle yolumu aydınlatan, akademik etik ve disipliniyle bana örnek olan kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Orhan AYDIN' a en derin şükranlarımı sunarım. Kendisinin vizyoner yaklaşımı ve rehberliği, bu çalışmanın olgunlaşarak tamamlanmasındaki en büyük pay sahibidir.

Çalışmanın akademik niteliğinin artmasında ve değerlendirme sürecinde sundukları değerli görüş, öneri ve katkılarından dolayı jüri üyelerim Doç. Dr. Üzeyir Emre Kıyak' a ve Dr. Öğr. Üyesi Elif Büşra Uzun' a teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Lisansüstü eğitimin getirdiği yoğun çalışma temposunda, motivasyonumun düştüğü anlarda bana inanmaktan vazgeçmeyen, sabırları ve sevgi dolu destekleriyle her zaman sığınağım olan kıymetli aileme ve eşime, manevi varlıklarıyla yanımda olan tüm arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Büyük bir emek ve titizlikle hazırlanan bu çalışmanın, başta meslektaşlarım olmak üzere tüm eğitim camiasına ve gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutmasını, faydalı olmasını temenni ederim.

Aybike PEDİS, Erzincan, 2026

GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA UYGULAMASININ SÖZCÜK DAĞARCIKLARINI GELİŞTİRME ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

Aybike PEDİS

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Nisan 2026

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Orhan AYDIN

ÖZET

Bu araştırma, etkileşimli kitap okuma (EKO) uygulamasının anaokulunda bulunan gelişimsel dil bozukluğu (GDB) olan çocukların sözcük dağarcıklarını (adlandırma) geliştirme üzerindeki etkililiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Erzincan ilinde bulunan bir anaokulundaki üç öğrenciden oluşmaktadır. Her üç öğrenci de yetkili kuruluşlar tarafından GDB tanısı alan ve ana-sınıfına devam eden erkek öğrencidir. Üç öğrenci de okul saatleri dışında bir dil terapistinden destek almaktadır. Çalışmada, öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmek için EKO uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda, EKO uygulamasıyla öğrencilerin hedef becerileri kazanmasında anlamlı ilerlemeler sağlandığı görülmüştür. Öğretim sonrası izleme ve genelleme oturumlarında, öğrencilerin öğrenmeyi 1-4 hafta sonrasında da sürdürdüğü ve becerileri farklı durumlara uygulayabildiği belirlenmiştir. Ayrıca, çalışma sürecine ilişkin ebeveyn ve öğrenciden alınan sosyal geçerlik verileri, çalışma sürecini ve bulgularını olumlu yönde desteklemektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, EKO uygulamasının, GDB olan çocukların sözcük dağarcığını arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dil, Dil gelişimi, Gelişimsel Dil Bozukluğu, Etkileşimli Kitap Okuma, Sözcük Dağarcığı

**THE EFFECTIVENESS OF INTERACTIVE BOOK READING
APPLICATIONS ON VOCABULARY DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH
DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDERS.**

Aybike PEDİS

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master's Thesis, January 2026

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Orhan AYDIN

ABSTRACT

This study aims to examine the effectiveness of the shared interactive book reading (SIBR) intervention on improving tact responses of preschool children with developmental language disorder (DLD). A multiple-probe design across participants, one of the single-case experimental designs, was employed in the study. The study group consisted of three male students enrolled in a public preschool in Erzincan, all of whom had been diagnosed with DLD by authorized institutions and were attending kindergarten. Each of the three students was also receiving support from a speech and language therapist outside of school hours. In this study, a SIBR was implemented to improve children's tact responses. At the end of the intervention, results showed that SIBR produced significant progress in the students' acquisition of the targeted tacts. Follow-up and generalization sessions conducted after the instruction indicated that the students maintained what they had learned and were able to apply the acquired skills across diverse contexts. In addition, social validity data obtained from both parents and students supported the process and findings of the study in a positive manner. Based on the findings, the SIBR is an effective and feasible instructional practice for improving tact responses in children with DLD.

Keywords: Language, Developmental Language Disorder, Shared. Interactive Book Reading, Vocabulary

İÇİNDEKİLER

GELİŞİMSEL DİL BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA UYGULAMASININ SÖZCÜK DAĞARCIKLARINI GELİŞTİRME ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ	xi
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Dilin Tanımı	10
1.2. Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişimi	12
1.3. Gelişimsel Dil Bozukluğu (GDB)	13
1.4. Sözcük Dağarcığı:.....	16
1.5. Etkileşimli Kitap Okuma (EKO)	18
1.5.1. EKO Uygulama Adımları	20
1.5.2. EKO ile İlgili Yapılmış Çalışmalar	33

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli.....	48
2.2. Çalışma Grubu/Katılımcılar	48
2.3. Araştırmacı/Uygulamacı.....	50
2.4.Ortam.....	51
2.5. Araç-gereçler	51
2.6. Bağımlı Değişken	52
2.6.1. Olası Tepki Tanımları.....	53
2.7. Bağımsız Değişken.....	54
2.8. Genel Süreç	54
2.9. Pilot Uygulama.....	54
2.10. Deneysel Süreç	55
2.10.1. Başlama Düzeyi Oturumları	55
2.10.2. Öğretim Oturumları	56
2.10.3. Yoklama Oturumları.....	60
2.10.4. Genelleme Oturumları	61
2.10.5. İzleme Oturumları	61
2.11. Verilerinin Toplanması.....	62
2.11.1. Etkililik Verilerinin Toplanması.....	62
2.11.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması	62
2.11.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması	63
2.12. Verilerin Analizi.....	63
2.12.1. Etkililik Verilerinin Analizi.....	63
2.12.2. Güvenirlik Verilerinin Analizi.....	63

2.12.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi	64
---	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Etkinlik Bulguları (Edinim, Genelleme ve Kalıcılık).....	65
3.2. Sosyal Geçerliliğe İlişkin Bulgular.....	68
3.2.1. Ebeveyne Ait Sosyal Geçerlik Bulguları.....	68
3.2.2. Öğrenciye (Katılımcı) Ait Sosyal Geçerlik Bulguları	70

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma... ..	71
4.2. Sonuç.....	73
4.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	74
4.4. Öneriler.....	75
4.4.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	75
4.4.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	77
KAYNAKÇA.....	79
EKLER.....	86
ÖZ GEÇMİŞ.....	104

SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
DGB	: Dil Gelişim Bozukluğu
EKO	: Etkileşimli Kitap Okuma

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1: İlgili Araştırmalar.....	34
--	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1: Hedef Kelimeler İçin Kullanılan Görseller.....	52
Şekil 2. 2: Genelleme Kapsamında Kullanılan Görseller	61
Şekil 3. 1: Sözcük Dağarcığı Gelişimi Öğrenci Verileri.....	67

GİRİŞ

İnsan yaşamının en kritik gelişim evrelerinden biri, erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan 0-72 ay aralığıdır. Bu dönemde, bireyin ilerleyen yaşamında yarar sağlayacak okuma, yazma, aritmetik, bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal alanlardaki temel becerilerin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır; nitekim bu beceriler, gelecekte çocuğun okumaya ve öğrenmeye yönelik tutumlarını şekillendirmede belirleyici rol oynar (Topçu, 2012). Çocuklar, bu yaşlarda yalnızca genel gelişim özelliklerini değil, aynı zamanda akademik başarıları açısından kritik olan davranış ve yetkinlikleri de edinirler. Söz konusu kazanımlar, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerini içermektedir. Birbirleriyle etkileşim hâlinde ilerleyen ve birbirini destekleyen, fakat kendi özgün kurallarına sahip öğrenme alanları olarak tanımlanan bu temel dil becerilerinin gelişimi, çocukların genel gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Maden, 2013).

Dil, temel olarak bireyler arasında iletişimi sağlama işlevine sahiptir. İnsanların topluluk hâlinde yaşaması, dilin bu işlevinin ortaya çıkmasını zorunlu kılmıştır. İnsanların çevresiyle kurduğu etkileşim, en gelişmiş iletişim aracı olarak kabul edilen dil üzerinden gerçekleşmektedir (Aksan, 1977). Dildeki semboller, bireylerin birbirlerini anlayabilmesi ve uyum içinde yaşayabilmesi amacıyla ortaya çıkmış olup, dili kullanan topluluk için ortak bir değer niteliğindedir (Aksan, 1978). Dil bilimci F. De Saussure' e göre (1976), dil hem aynı çevrede bulunan bireylerin toplumsal ürünü hem de insanların kullanımı için toplum tarafından kabul edilmiş zorunlu iletişim kurallarının bütünüdür. Bu bağlamda Saussure, dilin toplumsal ve bireysel boyutlarını birbirinden ayırmaktadır. Ona göre, “dil” sosyal bir olgu olarak belirli bir dil veya dillerin sistemini ifade ederken, “söz” (parole) bireysel bir olgu olup, dilin günlük yaşamda konuşma yoluyla somut hâlde kullanımını göstermektedir.

İletişim alanında çeşitli dil ve konuşma bozukluklarının varlığı ortaya konmuştur. Bu bozukluklar, nedenlerine göre sınıflandırıldığında; nörolojik, fizyolojik, anatomik ve çevresel etkenler gibi olası faktörler üzerinde durulmakta ve genellikle tıbbi model çerçevesinde ele alınmaktadır (Topbaş 2015; Bishop vd.,2017). Amerikan Konuşma ve İşitme Derneği (ASHA) ise iletişim bozukluklarını konuşma, dil, işitme ve merkezi işitsel işleme bozuklukları olmak üzere dört ana grupta sınıflandırmaktadır. Bu

sınıflandırma içerisinde yer alan dil bozuklukları, konuşulan, yazılı veya diğer sembolik sistemlerin anlaşılmasını ve kullanımını etkileyen bozukluklar olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca dil bozuklukları, dilin biçimsel (fonoloji, morfoloji, sentaks), içeriksel (semantik) ve işlevsel (pragmatik) bileşenlerini etkileyebilir (Bloom & Lahey, 1978).

Gelişimsel Dil Bozukluğu (GDB), iletişimsel bozukluklar çerçevesinde temel bir alt kategori olarak değerlendirilmektedir. Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından yayımlanan DSM-5 (2013) tanı kriterlerine göre, GDB; bireyin dil edinimi sürecinde ortaya çıkan yapısal sapmaları kapsayan geniş bir tanım çerçevesinde ele alınmaktadır (APA 2013). Biyolojik veya nörolojik bir engel bulunmaksızın dil gelişiminde aksama gözlemlenen bireyler için literatürde farklı kavramsal terimler kullanılmıştır; bunlar arasında “Birincil Dil Bozukluğu”, “Özgül Dil Bozukluğu” ve “İfade Edici Dil Bozukluğu” yer almaktadır (Leonard, 2014). Uzun yıllar boyunca özellikle “Özgül Dil Bozukluğu” (Specific Language Impairment) terimi baskın olsa da, dil ve konuşma patolojisi alanındaki uzmanlar 2016–2017 yıllarında gerçekleştirdikleri Delphi Consensus CATALISE Paneli ile bu terminolojide önemli bir değişikliğe gitmiştir. Panelin değerlendirmelerine göre, “spesifik” ifadesi bozukluğun doğasını tam olarak yansıtmamakta ve kısıtlayıcı bir algı yaratmaktadır; bu nedenle, klinik tablo uluslararası mutabakatla “Gelişimsel Dil Bozukluğu (GDB)” (Developmental Language Disorder) başlığı altında ifade edilmiştir (Bishop vd., 2017).

GDB'nin araştırmalar sonucunda oldukça heterojen bir bozukluk olduğu ortaya konmuştur (Bishop vd., 2017). Bu durum, dil üretimi ve/veya anlama yetisini, dil işlemeyle ilişkili çeşitli alanlarda (örneğin sözcüksel ve morfosentaktik süreçler) önemli ölçüde etkilemektedir. Ayrıca vakaların yaklaşık %40-50'inde nöropsikolojik sorunlar kalıcı olarak gözlemlenmekte ve bunlar en sık rastlanan gelişimsel bozukluklar arasında yer almaktadır (Rapin 2006). Bu bozukluğun etkileri, özellikle sözlü dilden yazılı dile geçiş sürecinde belirginleşmektedir (Guasti vd., 2015). Bunun yanı sıra, GDB'li çocuklarda uzun süreli öğrenme güçlükleri de sıklıkla görülmektedir (Conti vd., 2013). Söz konusu sorunların, tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla yaklaşık beş kat daha yüksek olduğu tahmin edilmektedir (Tomblin vd., 2003). Ayrıca bu bireyler, yetişkinlikte iş ve sosyal ilişkilerdeki becerilerini etkileyebilecek davranışsal, psikiyatrik, duygusal ve sosyal uyum güçlükleri sergileyebilmektedirler (Conti vd., 2013).

GDB' ye sahip çocuklarda dil güçlükleri, özellikle okul öncesi ve ilkokulun ilk yıllarında ciddi etkiler yaratmaktadır. Vakaların yaklaşık %40-50' sinde, dil bozuklukları, özellikle sözlü dilden yazılı dile geçiş sürecinde, yani ilkokulun ilk iki yılında ve okuryazarlığın fonetik sisteme dayalı olarak geliştirildiği dönemde olumsuz nöropsikolojik sonuçlara yol açmaktadır (Chilosi vd., 2009; Guasti vd., 2015). Araştırmalar, çocukların dil becerilerindeki farklılıkları genellikle tüm okul hayatları boyunca gözlemlenebildiğini göstermektedir. Dil bozukluklarına erken müdahale edilmediğinde, bu durum çocukların ilkokulda okuryazarlık becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca, erken dil yetkinliği, okul başarısının önemli bir belirleyicisidir; dil becerileri zayıf olan çocuklar, yaşitlarına kıyasla okuma ve yazmayı daha yavaş öğrenmektedirler (Conti vd., 2013). Çocukların dil becerilerinin çeşitli yönlerini geliştirmek için etkili bir yöntem, düzenli kitap okumaktır. Yapılan çalışmalar, sık sık kitap okunan çocukların, daha az kitap okuyan akranlarına kıyasla daha geniş bir kelime dağarcığına ve erken okuryazarlık becerilerine (örneğin alfabetik bilgi ve fonolojik farkındalık) sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Mol & Bus, 2011, Goldin-Meadow vd., 2019, Noble vd., 2025).

GDB' ye sahip çocukların dil becerilerinin çeşitli yönlerini geliştirmek ve erken okuryazarlık düzeylerini yükseltmek açısından sözcük dağarcığı becerisinin güçlendirilmesi temel bir adım olarak kabul edilmektedir. Literatürde söz varlığı ve sözcük dağarcığı kavramları sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır; Türk Dil Kurumu (2014) bu iki terimi, bir dilin sahip olduğu kelime bütünlüğü olarak tanımlamaktadır. Korkmaz (1992) ise yaklaşımını daha çok kullanıcı odaklı ele alarak, toplumsal veya bireysel düzeydeki tüm kelime hazinesini bu tanımın kapsamına dahil etmektedir. Bu kavramın kapsadığı alan oldukça geniştir ve temel kelimelerin yanı sıra deyimler, yerel söyleyişler, ikilemeler ve kalıplaşmış dil yapılarını da içeren heterojen bir bütün oluşturmaktadır. Kelimelerin anlam değerinin yalnızca buldukları cümle veya metin bağlamı içinde netleştiği göz önünde bulundurulduğunda, kelime edinim sürecinde bağlamın önemi açıkça ortaya çıkmaktadır (Özbay & Uyar, 2008). Bu nedenle, sözcükleri tek başına ve kullanım bağlamından bağımsız öğretmeye çalışmak, öğrencinin bu kelimeleri işlevsel olarak kullanabilme yetisini sınırlayacaktır.

Sözcük dağarcığının gelişiminde okumanın hem üretken hem de alıcı olarak önemli bir rol oynadığı, çocukların yeni kelimelerin anlamlarını metin bağlamından

çıkartabilmelerine olanak sağladığı öne sürölmüştür (Cain vd., 2003). Araştırmalar, düzenli olarak kitap okuyan çocukların daha gelişmiş bir kelime dağarcığına sahip olduğunu ortaya koymaktadır (DeTemple & Snow, 2003, Wasik & Snell 2016). Ayrıca, küçük çocuklara kitap okunmasının dinleme-anlama becerilerini desteklediği ve bunun da ilerleyen dönemde okuma yetkinliklerine olumlu katkı sağladığı gösterilmiştir (Sénéchal & LeFevre, 2002). Lever ve Sénéchal (2011) tarafından yürütölen bir çalışma, ayrıntılı soru sorma tekniklerini içeren paylaşımlı bir okuma etkinliği olan diyalojik okumanın etkilerini incelemiştir. Bulgular, bu yöntemin yalnızca üretken kelime dağarcığını geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda çocukların anlatı becerilerinde de kayda değer bir ilerleme sağladığını göstermiştir (Lever & Sénéchal, 2011).

Erken çocukluk eğitiminde dil gelişimini destekleyen paylaşımlı kitap okuma, giderek daha etkileşimli bir biçim alan önemli bir etkinlik örneği olarak öne çıkmaktadır. Günümüzde en yaygın paylaşımlı okuma yaklaşımı, etkileşimli kitap okuma (EKO) olarak adlandırılmaktadır (Mol vd., 2009). Pasif kitap okumadan farklı olarak, EKO çocukların daha aktif bir katılım göstermesini gerektirir; örneğin öğretmen, çocuklara hikâyeye ilgili sorular yönelterek onları yanıt vermeye ve hikâyeye ile etkileşime girmeye teşvik eder (Mol vd., 2009). Açık uçlu sorular, çocukların hikâyeye ile ilgili kendi görüşlerini ve deneyimlerini ifade etmelerine olanak tanır. Zorlayıcı ve etkileşimli konuşmalar, çocukların hikâyeye dahil olmalarını motive eder. Araştırmalar, EKO' nun küçük çocukların dil gelişimini desteklediğini ve resimli kitapların birlikte okunması sırasında gerçekleştirilen etkileşimlerin çocukların sonraki dil becerilerinin önemli belirleyicileri olduğunu ortaya koymaktadır.

EKO, genel olarak çocuğun sözel dil becerilerini ve sözcük bilgisini geliştirmeyi amaçlayan, yetişkin birey ile çocuğun birlikte etkileşimli olarak kitap okuduğu bir süreci ifade etmektedir (Arnold vd., 1994; Bıçakçı, Er & Aral 2018; Whitehurst vd., 1994). EKO sürecinde yetişkin ve çocuk rollerini değiştirerek, çocuk hikâyenin aktif bir okuyucusu olmayı öğrenirken, yetişkin bu süreçte aktif dinleyici ve hikâyeye ile ilgili sorular yönelten rehber rolünü üstlenir (Mol & Bus 2008, Blewitt & Langan 2016). Okuma sırasında veya sonunda, yetişkin çocuğa karşılıklı soru-cevap ve yorumlama fırsatları sunar, bilinmeyen sözcükleri açıklar ve çocuktan gelen yanıtları tamamlayarak veya tekrar ederek dil becerilerinin genişlemesine katkıda bulunur (Whitehurst vd., 1994, Justice & Pullen, 2003; Kegel vd., 2020).

EKO materyalleri, içerdikleri ilgi çekici öğeler, metin içinde tekrar eden cümle yapıları ve kelimelere eşlik eden görsel semboller aracılığıyla kendine özgü bir yapı sergilemektedir. Ayrıca, hedeflenen kavramları içeren metinlerin kullanılması, bu yöntemin temel özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Browder vd., 2007; Hudson & Test, 2011). Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde EKO önemli bir rol oynamaktadır. Okuma ve yazma faaliyetlerine yönelik temel hazırlık yeterlilikleri; erken çocukluk döneminde gelişen alfabe bilgisi, ses bilgisel farkındalık, sözcük dağarcığı, yazı bilgisi ve dil gibi çeşitli becerileri kapsamaktadır (Bean vd., 2020). Çocuğun gelişim düzeyine uygun kitaplarla gerçekleştirilen EKO etkinliklerinde, yazılı materyal üzerine konuşma ve gösterme, öykü ve resimler hakkında sorular yöneltilme, yorumlar yapma ve kitapta yazılanları işaret ederek izleme, erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesini desteklemektedir (Browder vd., 2007; Hudson & Test, 2011; Mucchetti, 2013).

Problem Durumu ve Araştırmanın Önemi

Bireyin erken dönemde sınırlı kelime haznesine sahipliği ve dil gecikmesi, ilerleyen dönemlerde dil sorunlarının devam etmesinde en önemli risk faktörleri arasında olduğu kabul edilmiştir (Sansavini vd., 2021, Horst & Samuelson 2022). Rescorla (2002) gecikmiş konuşma sorunu bulunan ve tanısı konulan 24-31 aylık çocuklarda okuma ve geç dönem dil becerilerini incelemiştir. İncelenen beceriler, bireyde okuma ve yazmanın henüz yeni öğrenildiği yaşlardayken kronolojik yaş, sözel olmayan beceriler ve sosyo-ekonomik düzey olarak eşleşen bir kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. İncelenen bu çalışmanın sonuçlarına göre; 6 – 7 yaş aralığında okuma çözümleme becerilerinde önemli farklılıklar gözlenmezken, gecikmiş konuşma öyküsü olan 8- 9 yaş aralığındaki çocuklarda okuma çözümleme becerisi diğer yaş aralığına göre daha düşük başarı gösterdiği görülmüştür. Rescorla (2005) daha önce yaptığı çalışmadaki çocukların 13 yaşına geldiklerinde, gecikmiş konuşma tanısı bulunan çocukların heceleme becerilerinde, okuma çözümlemede ve okuma hızlarında bir gerilik görülmediği, fakat okuduklarını anlama becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde gerilik görüldüğünü raporlamıştır. Gecikmiş konuşma teşhisi konan küçük yaş aralığındaki çocuklar incelendiğinde, okuma ve dil becerilerinde aldıkları puan normal gelişim gösteren akranlarıyla benzer düzeydeyken; dilbilgisi, sözel bellek ve kelime haznesi gibi

görevlerde ise tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük performans sergiledikleri gözlemlenmiştir (Rescorla, 2009).

Desmarais ve arkadaşları (2008)' nın yaptığı sistematik derleme çalışmasında, dil gecikmesi tanısı konulan çocukların karakteristik özelliklerini belirlemek için iletişim niyetleri, iletişimsel jest kullanma düzeyleri, sembolik oyun becerileriyle dil becerileri arasındaki ilişkilere ilişkin bir inceleme yapılmıştır. Bu araştırmaya göre iletişimsel jest kullanma ile dil becerileri arasında gözle görülür bir ilişki olduğu belirtilmiş, yapılan araştırmada iki yaşında dil gecikmesi olan çocukların da iletişimsel jest kullanımında düşük puanlar aldıkları gözlemlenmiştir. Lee ve Rescorla (2002) GDB' li çocukların kronolojik yaş açısından aynı yaştaki çocuklardan daha az etkileşim becerisine sahip olduğunu, fakat dil gelişiminde aynı yaştaki çocuklarla benzer özellikler gösterdiğini bulmuştur. Aynı yaş grup çocuklar arasında iletişim kurma becerilerinde ise GDB olan çocukların daha fazla zorlandığı görülmüştür (Craig, 1993, Conti 2018). GDB' li çocukların aile ve ebeveynleri ile etkileşimleri sırasında daha az ortak dikkat geliştirdikleri ve tipik gelişim gösteren aynı yaş grubundaki çocuklara göre iletişim kurma sıklıklarının daha düşük olduğu belirlenmiştir (Paul, 1991).

Literatürdeki mevcut çalışmalar incelendiğinde, erken çocukluk evresinde gözlemlenen kısıtlı sözcük dağarcığı ve dil edinimindeki kronik yavaşlık, ilerleyen gelişimsel süreçlerde dilsel problemlerin kalıcı hale gelmesinde en kritik risk faktörlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Reilly vd., 2009). Literatürde bu alandaki öncü çalışmalardan biri olan Rescorla (2002)' nın yaptığı çalışmada, 24-31 aylıkken gecikmiş konuşma tanısı alan çocukların okuma ve ileri dönem dil yetkinliklerini mercek altına alınmıştır. Söz konusu araştırmada, dil gecikmesi öyküsü olan çocuklar; kronolojik yaş, sözel olmayan zekâ kapasitesi ve sosyo-ekonomik statü gibi değişkenler açısından denkleştirilmiş bir kontrol grubu ile boylamsal olarak karşılaştırılmıştır. Bulgular, 6-7 yaş civarındaki başlangıç okuryazarlık evresinde okuma çözümleme becerileri bakımından gruplar arasında dramatik bir fark olmadığını; ancak 8-9 yaş aralığına gelindiğinde, dil gecikmesi öyküsü bulunan çocukların okuma çözümleme performansında akranlarına oranla belirgin bir gerileme sergilediğini göstermiştir.

Desmarais ve meslektaşlarının (2008) de yürüttükleri sistematik bir derleme çalışmasında, iletişimsel jest kullanımı ile dilsel yetkinlik düzeyi arasında doğrusal ve

belirgin bir korelasyon saptanmıştır. Söz konusu araştırma bulguları, iki yaş civarında dil gecikmesi sergileyen çocukların, jest kullanım performansı açısından da akranlarının gerisinde kaldığını ve bu durumun ilerleyen dönemlerdeki dilsel sınırlılıkların bir ön göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır. Dil gelişiminde gecikme yaşayan çocukların fenotipik özelliklerini belirlemek adına yapılan araştırmalar; iletişim niyetleri, sembolik oyun kapasitesi ve jest kullanımını gibi dil öncesi becerilerin merkezi bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Desmarais vd.,2008).

GDB tanılı çocukların dilsel gelişim basamaklarını tipik gelişim gösteren çocuklarla benzer bir hiyerarşide takip ettikleri, ancak pragmatik (sosyal kullanım) düzeyde akranlarından anlamlı derecede ayrıştıkları saptanmıştır. Özellikle benzer yaş gruplarıyla kurulan iletişimsel süreçlerde, bu çocukların ciddi zorluklar yaşadığı ve sosyal katılımında çekinceler sergiledikleri gözlenmektedir (Craig, 1993). GDB' li çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerine yapılan analizler, bu bireylerin kronolojik yaş açısından denk oldukları akranlarına oranla daha kısıtlı bir etkileşim repertuarına sahip olduklarını göstermektedir (Lee & Rescorla 2002).

Ebeveyn-çocuk etkileşimi odağında yapılan değerlendirmeler ise GDB' li çocukların "ortak dikkat" geliştirme süreçlerinde belirgin yetersizlikler yaşadığını kanıtlamaktadır. Bu çocuklar, tipik gelişim sergileyen akranlarına kıyasla iletişim başlatma sıklığı bakımından daha düşük bir profil çizmekte ve etkileşim ortamlarında daha pasif bir rol üstlenmektedirler. Ortak dikkat mekanizmasındaki bu zayıflık, sosyal öğrenme süreçlerini kısıtlayarak dilsel girdilerin anlamlandırılmasını zorlaştıran temel bir bariyer olarak değerlendirilmektedir (Paul 1991).

GDB olan çocuklarda erken yaşlarda müdahale olmadığı durumlarda, bu çocukların hayatlarının ilerleyen dönemlerinde dil sorunlarının devam ettiğini ve bu sorunların iletişim kurmayla ilgili becerilerin eksik edinilmesine neden olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda GDB olan çocukların dil becerilerinin desteklenmesi kapsamında gerçekleştirilecek her türlü erken müdahale çalışması kritik bir öneme sahiptir.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı GDB olan çocuklarda EKO uygulamasının sözcük dağarcığı üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. GDB olan çocuklarda sözcük dağarcığı üzerinde EKO uygulaması etkili midir?
2. GDB olan çocuklara EKO uygulaması ile bilmediği kelimeler öğretildikten sonra, çocuklar 1, 2 ve 4 hafta sonrasında beklenen beceriyi sürdürebilmekte midir?
3. GDB olan çocuklara EKO uygulaması ile bilmediği kelimeler öğretildikten sonra bu beceriler farklı materyal, farklı ortam ve kişilere genellenebilmekte midir?

Tanımlar

Dil: Bir topluluğu meydana getiren bireylerin zihinsel süreçlerini ve iç dünyalarını, o gruba özgü belirlenmiş işitsel ve anlamsal kodlar aracılığıyla çevrelerine iletmelerine olanak tanıyan, karmaşık ve sürekli evrilen bir yapıdır. Bu mekanizma, toplumsal iletişimde kullanılan kolektif simgeler ve yerleşik düzenlemeler sayesinde duygu ve düşüncelerin bir zihinden diğerine taşınmasında köprü görevi üstlenen bir sistemdir (Türk Dil Kurumu, 1992).

Dil Gelişimi: İletişimin temel taşı olan dil; bireylerin iç dünyalarını, zihinsel çıkarımlarını veya gereksinimlerini çevrelerine iletmelerine imkân tanıyan işitsel, sözel ve simgesel birleşimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Söz konusu bileşenlerin işlevsel bir biçimde bir araya getirilmesi ve bu sürecin yetkinlikle yönetilmesi, dil gelişimi kavramı olarak adlandırılır (Akpınar ve Duman, 2019).

Gelişimsel Dil Bozukluğu (GDB): Herhangi bir biyomedikal neden (zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, Down sendromu, sensörinöral işitme yetersizliği, beyin hasarı gibi) olmadan ortaya çıkan dil bozukluğudur. GDB olan çocuklar dili anlama ve/veya ifade etmede çeşitli güçlüklerle karşı karşıya kalırlar (Bishop vd., 2016).

Etkileşimli Kitap Okuma: Anlatıcı ile çocuk arasında dinamik bir diyalogun kurulduğu, metinle buluşma anından değerlendirme evresine kadar belirli stratejilerin uygulandığı bir okuma faaliyetidir. Bu yöntem, çocuğun anlatıya etkin katılımını sağlayarak iletişimi tetikleme ve sürdürme esasına dayanmaktadır (Ergül, Dolunay Sarıca ve Akoğlu, 2016).

Sözcük Dağarcığı: Bireyin gündelik hayatı içerisinde anlamlandırabildiği, işitsel veya görsel metinlerle karşılaştığında kavrayabildiği ve kurduğu tümcelerde yer alan sözcüklere dair sahip olduğu tanımlayıcı birikim olarak nitelendirilebilir (Aktan, 2001).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmanın genel amacı GDB olan çocuklarda EKO' nun sözcük dağarcığı üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Araştırmanın kuramsal çerçevesi, öncelikle dilin tanımı, erken çocuklukta dil gelişimi ve GDB' nu ele almaktadır. Çalışmada ayrıca GDB olan çocuklarda günlük hayatta kullandıkları sözcük dağarcığı, sözcüklerin anlamını öğrenebilme becerilerinin öğretiminde kullanılan yöntemler kapsamlı biçimde incelenmektedir.

Netice itibarıyla, EKO yaklaşımları çerçevesinde yürütülen öğretim faaliyetlerinin amacı; kullanılan yöntem, uygulama basamakları ve kelime hazinesi üzerindeki tesiri güncel literatür ışığında izah edilmektedir. Bu bütüncül kurgu, çalışmanın teorik ve pratik dayanaklarını güçlendirerek araştırmanın temel gayesini, sınırlarını ve bilimsel değerini okuyucuya kapsamlı bir şekilde sunmayı amaçlamaktadır.

1.1. Dilin Tanımı

Dil, insan yaşamının hem bilişsel hem de toplumsal boyutlarını birbirine bağlayan, semboller ve kurallar üzerine kurulu en temel yapı taşıdır. İnsan türünü diğer canlılardan ayıran en belirgin yeti olan dil, sadece bir iletişim vasıtası olmanın ötesinde; düşüncenin yapılandırılması, kültürün nesiller arası aktarımı ve bireysel kimliğin inşasında merkezi bir rol oynar. Akademik literatürde dil; ses, şekil ve anlam birimlerinin hiyerarşik bir düzen içinde bir araya gelmesiyle oluşan, dinamik ve üretken bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Chomsky, 1965; Pinker, 1994, Bloom, 2000). Bu karmaşık yapı, bireyin dış dünyayı algılama biçimini şekillendirmekte ve sosyal etkileşime zemin hazırlamaktadır.

Bilişsel açıdan bakıldığında dil, insan zihninin işleyişine dair ipuçları sunan karmaşık bir mekanizmadır. Chomsky'nin bilişsel yaklaşımı, dilin doğuştan gelen ve

beyinde biyolojik olarak programlanmış bir "Dil Edinme Cihazı" (LAD) aracılığıyla kazanıldığını savunur (Chomsky, 1986; Cook & Newson 2014). Diğer taraftan sosyokültürel kuramlar, dilin ancak sosyal etkileşim ve çevreyle kurulan bağlar yoluyla şekillendiğini vurgular. Vygotsky (1986), dilin düşüncüyü düzenleyen en önemli araç olduğunu ve bilişsel gelişimin dilsel semboller yardımıyla içselleştirildiğini ileri sürmüştür. Bu yaklaşımlar, dilin hem biyolojik bir potansiyel hem de sosyal bir kazanım olduğu yönünde ortak fikri kanıtlamaktadır.

Dilin temel işlevi olan iletişim, insanların toplumsal bir varlık olarak bir arada yaşama zorunluluğundan doğmuştur. Aksan (1977) ve Halliday (1975) gibi dilbilimciler, dilin bu işlevsel yönüne dikkat çekerek; dilin bireyin ihtiyaçlarını karşılama, davranışları yönlendirme ve sosyal bağlar kurma aracı olduğunu belirtmişlerdir. Dildeki semboller ve işaretler, toplumun ortak hafızasını ve değerlerini taşır; bu nedenle dil sadece bir araç değil, aynı zamanda yaşayan bir kültür taşıyıcısıdır (Aksan, 1978; Vygotsky, 1986; Tomasello, 2003). Dilin bu toplumsal gücü, bireyler arasındaki anlaşmanın ve ortak bir gerçeklik kurgusunun temelini oluşturur.

Sonuç olarak dil, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel becerinin entegrasyonu ile işlev kazanır. Bu beceriler birbirlerinden ayrı süreçler gibi görünse de aslında anlama ve anlatma ekseninde birbirlerini besleyen bir bütünlük arz ederler (Mercan, 2007; Owens, 2015). Bireyin anadilini etkili ve doğru bir şekilde kullanabilmesi, bu becerilerin erken çocukluk döneminden itibaren dengeli bir şekilde gelişmesine bağlıdır. Dil gelişimindeki herhangi bir aksaklık, sadece iletişim süreçlerini değil, bireyin tüm bilişsel ve akademik hayatını etkileme potansiyeline sahiptir (Snow vd., 1998).

Dilin tanımı, bütün bu kuramsal yaklaşımlar birlikte değerlendirildiğinde, birbirini tamamlayan çok sayıda unsurun bir araya geldiği karmaşık bir yapıyı işaret etmektedir. Dil, hem zihinsel hem de toplumsal bir sistemdir; hem bireysel deneyime hem de kültürel bağlama bağlıdır; hem kural temelli bir yapı hem de esnek ve dönüşebilir bir pratik alanıdır. Bu nedenle dil, en kapsamlı biçimde, insanın düşüncelerini düzenlemesini, anlam üretmesini, kültürü aktarmasını ve toplumsal etkileşime katılmasını sağlayan, biyolojik temellere sahip fakat toplumsal süreçler içinde şekillenen bir anlamlandırma sistemi olarak tanımlanabilir. Çağdaş akademik yazında dil, bu çok yönlü doğası

nedeniyle disiplinler arası bir çalışma alanı olarak değerlendirilmektedir ve dilin tanımı, farklı bilimsel perspektiflerin katkılarıyla sürekli bir biçimde genişlemektedir.

1.2. Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişimi

İnsan gelişiminin en hızlı ve belirleyici evrelerinden biri olarak kabul edilen 60-72 ay dönemi, dil ediniminde "altın çağ" olarak nitelendirilir. Bu dönemde çocuklar, dildeki karmaşık kuralları büyük bir hızla içselleştirir ve temel dil becerilerinde ustalık kazanmaya başlarlar. Erken çocukluk yıllarında sunulan dilsel uyarılar, çocuğun ilerleyen yaşlardaki akademik başarısı, sosyal uyumu ve öz düzenleme becerileri için kritik bir zemin hazırlar (Topçu, 2012; Hoff, 2013). Bu yaş grubundaki çocukların dilsel performansı, sadece kelime hazinesiyle sınırlı kalmayıp, düşüncelerini mantıksal bir silsile içinde ifade edebilme kapasitesini de kapsar.

Dil gelişimi süreci, biyolojik olgunlaşma ile çevresel faktörlerin dinamik bir etkileşimi sonucunda gerçekleşir. Morrison (2007) çocukların dil becerilerinin niteliğinin, bakım verenlerin sunduğu dilsel girdi çeşitliliğiyle doğrudan orantılı olduğunu vurgulamaktadır. Zengin bir dilsel çevreye maruz kalan çocuklar, kelimelerin farklı anlamlarını ve pragmatik kullanımlarını daha hızlı kavrarlar. Bu süreçte yetişkinlerin çocukla kurduğu nitelikli etkileşimler, çocuğun zihinsel sözlüğünü zenginleştirirken aynı zamanda dilin sosyal kurallarını (sıra alma, konuyu sürdürme vb.) öğrenmesini sağlar (Justice vd., 2008).

60-72 aylık çocuklar, dilin morfolojik (biçimbilimsel) ve sentaktik (söz dizimsel) yapılarını büyük oranda tamamlamış olurlar. Alan yazına göre bu dönemdeki çocuklar, artık basit cümlelerin ötesine geçerek; "çünkü", "rağmen", "oysaki" gibi bağlaçları kullanarak karmaşık, çok yargılı cümleler kurabilirler (Ayrancı, 2018; Berman, 2004). Bu dilsel olgunluk, çocuğun sadece ihtiyaçlarını anlatmasını değil, aynı zamanda soyut kavramlar üzerinde düşünmesini, geçmiş ve gelecek arasında bağ kurmasını sağlar. Dilin bu gelişimi, bilişsel esnekliğin ve problem çözme yeteneğinin de en önemli göstergelerinden biridir.

Bu dönemde dil becerilerinin desteklenmesi, ilkokulda başlayacak olan resmi okuryazarlık eğitimi için ön koşul niteliğindedir. Okuma-yazmaya hazırlık aşamasında fonolojik farkındalık, kelime bilgisi ve anlatı becerileri merkezi bir öneme sahiptir. Araştırmalar, okul öncesi dönemde dil becerileri güçlü olan çocukların, ilkokulda okuma

çözümleme ve anlama süreçlerinde çok daha başarılı olduklarını göstermektedir (National Reading Panel, 2000; Snow vd., 1998). Dolayısıyla, 60-72 ay dönemi dil gelişiminin her yönüyle titizlikle takip edilmesi ve desteklenmesi gereken bir evredir.

Bu bağlamda çocuklara sunulan eğitim ortamlarının niteliği büyük önem taşımaktadır. Zenginleştirilmiş öğrenme ortamları; çeşitli materyaller, uyarıcılar, oyun temelli etkinlikler, hikâye anlatımı, dramatizasyon, sınıflama ve kavram öğretimi gibi uygulamalarla desteklenmiş ortamlardır. Bu tür ortamlar çocukların hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Dil gelişimi için hazırlanan etkinliklerin çocuğun yaşına, bireysel farklılıklarına ve gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olması gerekmektedir. Öğretmenlerin çocukların dilsel düzeylerini takip etmesi, eksik veya yetersiz görülen alanlarda uygun öğretim yöntemleri uygulaması dil gelişiminin sürekliliğini sağlamaktadır.

1.3. Gelişimsel Dil Bozukluğu (GDB)

GDB, erken çocukluk döneminde başlayan ve çocuğun dil edinim sürecinin doğal seyrini önemli ölçüde aksatan bir gelişimsel durum olarak tanımlanmaktadır. Bu bozukluk, çocuğun dilin yapısal unsurlarını, anlam boyutunu ya da iletişimdeki işlevsel kullanımını yaşına uygun biçimde gerçekleştirememesiyle ortaya çıkar ve bu güçlükler herhangi bir işitme kaybı, bilişsel yetersizlik, yaygın gelişimsel bozukluk ya da nörolojik bir hasarla açıklanamamaktadır (Leonard, 2014). Dil gelişimini etkileyen pek çok etken bulunmakla birlikte, GDB’ de sorun doğrudan dilin kendisine özgüdür; yani problem, dilsel işleme sisteminin gelişiminde ortaya çıkan bir aksaklıktan kaynaklanmakta ve çocuk, bilişsel olarak yeterli olsa dahi dil becerilerini yaşlılarıyla eşdeğer düzeyde kazanamamaktadır.

Bu bozukluğun tanımlanmasındaki en önemli güçlüklerden biri, GDB’ nin oldukça heterojen bir yapıya sahip olmasıdır. Bazı çocuklar özellikle biçimbilimsel yapılarda tutarsızlık gösterirken, bazıları sözdizimsel karmaşıklığı yönetmekte zorlanmakta; kimileri ise sözcük öğrenme hızının düşüklüğü, sınırlı sözcük üretimi veya deyimsel ifadeleri anlamlandıramama gibi daha çok sözcüksel-semantik sınırlılıklar sergilemektedir (Paul & Norbury, 2012). Bu çeşitlilik nedeniyle bozukluk uzun yıllar boyunca literatürde “Specific Language Impairment (SLI)” adıyla anılmış; ancak bu terim, bozukluğun yalnızca dil alanına özgü olduğu düşüncesine dayandığı için

eleştirilmiştir. 2017 yılında Bishop ve çalışma grubu tarafından yürütülen CATALISE projesi, alan yazında daha kapsayıcı bir terminoloji olarak “Developmental Language Disorder – DLD” kavramını önermiş ve bu kavram uluslararası literatürde kabul görmüştür (Bishop vd., 2017). Bu yaklaşım, bozukluğun hem dil alanındaki güçlükleri hem de günlük yaşam işlevselliği üzerindeki etkilerini değerlendirmeye ağırlık vererek daha bütüncül bir çerçeveye sunmaktadır.

GDB’ nin nedenlerine ilişkin araştırmalar, bozukluğun tek bir faktörle açıklanamayacağını, genetik, nörobiyolojik ve çevresel etkenlerin etkileşimiyle ortaya çıkan karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Genetik çalışmalar, dil bozukluğu öyküsü bulunan ailelerde benzer güçlüklerin nesiller boyunca tekrarlanma eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır (Rice, 2013). Nörogörüntüleme araştırmaları ise özellikle dil işleme ağında görev alan Broca ve Wernicke alanlarının yanı sıra temporal ve parietal bölgelerde işlevsel farklılıklar bulunduğunu belirtmektedir. Bu farklılıklar, sözlü bilgiyi işlerken beyin bölgeleri arasındaki iletişimin tipik gelişen çocuklara kıyasla daha düşük verimlilikte gerçekleştiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte çevresel faktörler, bozukluğun birincil nedeni olmamakla birlikte dil gelişiminin hızını, niteliğini ve çocuğun iletişim fırsatlarını doğrudan etkileyebilmektedir (Kaiser & Roberts, 2011). Ebeveyn-çocuk etkileşiminde kullanılan dilin zenginliği, sözel uyaranların çeşitliliği ve günlük yaşamda iletişim fırsatlarının sayısı, çocuğun dil performansını destekleyici veya engelleyici rol oynayabilmektedir.

GDB’ nin temel özelliği, çocuğun dil gelişiminin beklenen gelişim çizgisinden belirgin ölçüde sapmasıdır. Bu sapma hem alıcı (anlama) hem de ifade edici (üretim) dil becerilerinde ortaya çıkabilir. Alıcı dil sorunlarında çocuk söyleneni tam olarak kavrayamamakta, yönergeleri anlamakta zorlanmakta, karmaşık cümle yapılarını çözümlerken ekstra bilişsel çaba sarf etmektedir. İfade edici dil güçlüklerinde ise sınırlı sözcük çeşitliliği, kelime bulmada gecikme, cümle kurarken dilbilgisel işaretleri eksik kullanma, söylem akıcılığını sağlayamama gibi belirtiler yaygın olarak görülür (Conti-Ramsden & Durkin, 2016). Bazı çocuklar bu iki alanda da aynı anda güçlük yaşayabilir ve bu durum iletişimsel deneyimlerinin niteliğini önemli ölçüde etkileyebilir.

Tanı süreci, GDB’ nin çok boyutlu yapısı nedeniyle kapsamlı bir değerlendirme gerektirir. Geleneksel olarak standart dil testleri çocukların performansını ölçmek için

kullanılsa da bu testlerin tek başına tanı koymak için yeterli olmadığı birçok çalışmada vurgulanmıştır (Eisenberg, 2014). Çünkü çocukların gerçek yaşam iletişim becerileri, yapılandırılmış test ortamında tam olarak temsil edilemeyebilir. Bu nedenle güncel tanı kriterleri, spontan konuşma örneklerinin analiz edilmesini, anlatı becerilerinin değerlendirilmesini, ebeveyn görüşlerinin alınmasını ve çocuğun dil kullanımını farklı bağlamlarda gözlemlemeyi içeren bütüncül bir değerlendirme yaklaşımını önermektedir. Değerlendirmede çocuğun günlük yaşam işlevselliği, iletişimde karşılaştığı güçlükler ve bu güçlüklerin sosyal akademik yaşantı üzerindeki etkisi dikkate alınmalıdır.

GDB' nin çocukların yaşamında yarattığı sonuçlar yalnızca dil alanıyla sınırlı değildir. Dil, bilişsel ve sosyal gelişimin temel araçlarından biri olduğu için bozukluğun etkileri çok yönlü biçimde ortaya çıkar. Okul yıllarında özellikle okuma-yazma becerilerinin edinimi dil temelli süreçlere dayandığından, GDB' li çocukların akranlarına göre daha yüksek oranda okuma güçlüğü, yazılı anlatım sorunları ve akademik performans düşüklüğü yaşadıkları bilinmektedir (Tomblin vd., 2003). Sözcükleri öğrenme hızının yavaş olması, fonolojik farkındalıkta yetersizlik, seslerden kelime oluşturma becerisinin sınırlı olması gibi alanlar okuryazarlık becerilerinde kritik rol oynamaktadır. Bu nedenle GDB, ilerleyen yaşlarda özgül öğrenme güçlükleri için risk oluşturan bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte sosyal etkileşim de, dil becerilerine sıkı sıkıya bağlıdır. GDB' li çocukların iletişimsel alanda kendilerini açık şekilde ifade edememeleri, sözel olmayan ipuçlarını yorumlamada güçlük yaşamaları ya da konuşma sırasını korumada zorluk çekmeleri sosyal uyum süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Fujiki & Brinton, 2009). Bu çocukların akran ilişkilerinde daha fazla çatışma, yanlış anlaşılma ve sosyal geri çekilme davranışları sergiledikleri ifade edilmiştir. Pragmatik dil becerileri, toplum içinde uygun davranışların temel belirleyicilerinden biri olduğu için bu alandaki yetersizlikler bireyin benlik algısını, öz güvenini ve sosyal katılım düzeyini de şekillendirebilmektedir.

GDB' nin uzun dönem sonuçları incelendiğinde, bozukluğun yalnızca çocukluk döneminde sınırlı etkileri olmadığı, bireyin yaşam boyu süren dil ve iletişim becerilerini etkileyebildiği görülmektedir. Yetişkinlik dönemine ulaşan bireylerde dahi karmaşık dil yapılarının kullanımında yetersizlik, akademik ve mesleki yaşamda iletişim gerektiren durumlarda zorluk ve sosyal ilişkilerde karşılaşılan sorunlar devam edebilmektedir

(Conti-Ramsden & Durkin, 2016). Bu nedenle GDB, erken dönemde müdahale edilmediğinde kalıcı olma eğilimi taşıyan bir bozukluk olarak ele alınmakta; risk altındaki çocukların erken tanınması ve izlenmesi kritik öneme sahip görülmektedir.

GDB günümüzde yalnızca bireysel bir dil sorunu olarak değil, dilin tüm gelişimsel, bilişsel ve sosyal alanlarla bağlantılı olduğu bütünsel bir perspektifle ele alınmaktadır. Dil gelişimi, insanın bilişsel ve toplumsal varoluşunun temel parçalarından biri olduğu için bu bozukluk, hem eğitim sisteminin hem sağlık alanının hem de ailelerin ortak çabasıyla yönetilmesi gereken çok boyutlu bir durum olarak görülmelidir. Bu bağlamda GDB, yaşamın birçok yönünü etkileyen gelişimsel bir durum olarak değerlendirilmekte; erken tanı, uygun müdahale ve sürdürülebilir destek mekanizmalarının çocuğun gelişim yolculuğu üzerinde belirleyici rol oynadığı kabul edilmektedir.

Müdahale süreci ise GDB' nin yönetiminde kritik bir role sahiptir. Erken yaşlarda başlanan müdahalelerin, dil gelişiminde önemli iyileşmeler sağladığı; özellikle sözcük öğretimi, dilbilgisel yapıların kullanımını destekleme, anlatı oluşturma ve iletişimsel işlevleri geliştirmeye yönelik programların etkili olduğu bilinmektedir (Roberts & Kaiser, 2015). Müdahalede kullanılan yöntemler çocuğun yaşına, ihtiyaçlarına ve bozukluğun şiddetine göre farklılık gösterebilir. Örneğin yapılandırılmış modelleme, genişletme, hedef biçimlere odaklı tekrarlar, oyun temelli öğretim, etkileşim temelli yaklaşımlar, ebeveyn uygulamalı programlar ve anlatı temelli stratejiler sıklıkla kullanılan müdahale yöntemleri arasında yer alır. Araştırmalar, müdahalenin yoğunluğu, süresi ve çocuğun etkileşimde bulunduğu yetişkinlerin müdahaleye aktif şekilde katılımının beceri gelişiminde belirleyici olduğunu göstermektedir.

1.4. Sözcük Dağarcığı:

Sözcük dağarcığı gelişimi erken çocukluk döneminde, iki yaşından küçük çocukların hem anlama hem de anlatma odaklı dil yetilerini içine alan bir kavramdır (Goldin-Meadow vd.,1986). Bununla birlikte akademik çalışmalarda bu süreç, çoğunlukla dışa vurulan sözel becerilerle ilişkilendirilmektedir. Sözcük dağarcığı gelişimi, yalnızca farklı gruplara ait kelimelerin anlamlandırılması ve kullanılmasıyla sınırlı kalmayıp; ilgili kavramın anlamsal özünü, ses bilgisel dokusunu ve söz dizimsel kurallarını öğrenmeyi de kapsamaktadır. Dilsel bir birimin zihinsel olarak

yapılandırılması süreci; işitsel sinyallerin, gramatik kuralların ve kavramsal tasarımların hızlı bir biçimde sentezlenmesine dayanmaktadır (Küntay, 2016). Çocukların sözel üretim yetkinliklerinin başlangıç evresi ise henüz belirgin bir anlam taşımayan vokal uzatmalardan, sesli ve sessiz harf birleşimlerinden oluşan hece yapılarından ve bu birimlerin farklı bağlamlarla çeşitlenmesinden meydana gelmektedir (Owens, 2012).

Söz konusu gelişimsel evre, birinci yılını tamamlamış olan çocukların sınırlı sayıda söz birikimine, sözcüğün bulunduğu ve söz üretiminin gelişimsel döneme özgü yavaş seyrettiği bir aşama ile başlamaktadır (Singh, 2000). Dil kazanımına dair bilimsel bulgular, bireysel ve kültürel çeşitliliklere rağmen, çocukların ilk yıllarda temel olarak objeleri isimlendirmeye yöneldiklerini ve bu durumun dünya genelinde benzer bir eğilim gösterdiğini ortaya koymaktadır (Baykoç-Dönmez, 1986; Singh, 2000). Bir yaş dolaylarında sözel üretime adım atan çocuklar, içinde buldukları koşullara uygun ifadeler ya da nesne tanımlamaları için yetişkin konuşma biçimlerine yakın örüntüler sergilemektedir. Bu dönemde çocuklar, öncelikle doğrudan etkileşimde buldukları somut çevreyi tanımlamaktadır. En yoğun kelime kullanımı ise genellikle sosyal çevrelerindeki bireyler, gıda maddeleri ve oyun araç gereçleri üzerine yoğunlaşmakta, bu da sözcük varlığının büyük oranda isimlerden oluştuğunu doğrulamaktadır (Baykoç-Dönmez, 1986). İlk kelimelerin belirmesinden kısa bir süre sonra, bu birimlerin bağlama uygun şekilde kullanılmasıyla birlikte dilde ani bir genişleme gözlemlenmektedir. Başlangıçta yavaş ilerleyen kazanım süreci, işlevsel kullanımın artışıyla eş zamanlı olarak artmaktadır.

Tipik gelişim seyri izleyen çocukların kelime hazinesi incelendiğinde, sözel üretimin ilk basamaklarında sayısal verilerin oldukça kısıtlı bir düzeyde kaldığı gözlemlenmektedir. Bu evredeki ilk dilsel birimler, karmaşık olguları tasvir eden kavramsal terimlerden ziyade; yalnızca belirli çevresel koşulların, yerleşik rutinlerin ya da çocuğun bireysel olarak gerçekleştirdiği eylemlerin işitsel bileşenleri olarak işlev görmektedir (Topbaş vd., 2007). Erken dönemde edinilen nesne isimlerinin büyük bir kısmının, çocuğun yakın çevresinde yer alan ve dinamik nitelik taşıyan, gözlemlenebilir bulguları olduğu görülmektedir (Topbaş, 2007). Dolayısıyla bu sözcükler, bireyin doğrudan temas kurduğu sosyal çevresinden ve günlük yaşantısındaki somut durumlardan beslenerek şekillenmektedir (Herschensohn, 2007). Çocukların farklı bağlamlarda istikrarlı bir şekilde telaffuz ettikleri ilk kelime grupları; ağırlıklı olarak yiyecekler,

hayvanlar ve oyun materyalleri kategorilerinde yoğunlaşmaktadır (Baykoç-Dönmez 1992; Owens 2012).

Normal gelişim evrelerini takip eden çocukların, onuncu ile on üçüncü aylar arasında ilk sözel ürünlerini oluşturdukları öngörülmektedir (Rescorla, 2000). On sekizinci aydan itibaren çocukların kelime hazinelerine her ay yaklaşık on yeni sözcük dahil ettikleri gözlemlenmektedir. Ana dili Türkçe olan 11-13 ay aralığındaki çocukların anlam taşıyan ilk on üç üretimi incelendiğinde; bu ifadelerin temel olarak sosyal çevrelerindeki bireyler, somut nesnelere ve dinamik eylemlerden (baba, top, su, git gibi) oluştuğu görülmüştür.

Bireysel niteliklerin yanı sıra çocuğun cinsiyeti, içinde yetiştiği çevre ve kültürel doku gibi değişkenler kelime hazinesi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Söz konusu etkenlerin yansımaları, çocukların kullandığı dilin kapsamında açıkça gözlemlenebilmektedir. Bu bağlamda, kız çocuklarının kelime kazanım süreçlerinin erkek akranlarına nazaran daha erken evrelerde başladığı ve daha süratli bir gelişim sergilediği saptanmıştır (Bauer & Goldfield, 2002; Topbaş, 2014). Ayrıca, hane halkının sosyo-ekonomik refah seviyesinin yüksek olmasının ve çocuğun aile içindeki tek çocuk statüsünün, daha zengin bir sözcük varlığına sahip olma durumuyla paralellik gösterdiğini ortaya koyan bilimsel veriler mevcuttur.

1.5. Etkileşimli Kitap Okuma (EKO)

Resimli çocuk kitapları, bireyin gelişim serüveninin başlangıcından itibaren hayatına dahil olan; ebeveyn, eğitimci ve bakım verenler tarafından çocuğun bilişsel, dilsel, psiko-motor, sosyal-duygusal ve özbakım becerilerini desteklemek amacıyla kullanılan temel pedagojik materyallerdir (Aktaş, 2021; Çelebi Öncü, 2016; Aslan, 2024; Deniz, 2018; Kerigan, 2018; Satriana vd., 2022; Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2015; Taş, 2022). 20. yüzyılın ikinci yarısıyla beraber bu materyallerin çocuk gelişimi üzerindeki stratejik öneminin kavranması, farklı okuma metodolojilerinin literatüre kazandırılmasına zemin hazırlamıştır (Holdaway, 1982; Whitehurst, 1992).

Bu metodolojilerin başında gelen EKO, çocukların alıcı ve ifade edici dil yetkinliklerini olabildiğince arttırmayı amaçlayan üç temel prensip üzerine inşa edilmiştir. Bu ilkeler; çocuğun okuma eylemine aktif katılımını teşvik etmek, çocuğun sözel çıktılarına yönelik nitelikli geri bildirimlerde bulunmak ve çocuğun ilgi dünyasına

hitap eden, üzerinde diyalog kurulabilecek temalara sahip eserler seçmektir (Hargave & Senechal, 2000; Justice & Pullen, 2003; Morgan & Meier, 2008).

EKO yaklaşımının temel felsefesi, okuma esnasında yetişkin ve çocuk arasındaki geleneksel rolleri tersine çevirmektir. Bu süreçte çocuk öyküyü kurgulayan ve anlatan konumuna geçerken; yetişkin, çocuğun ifadelerini zenginleştiren ve süreci yönlendiren aktif bir dinleyici rolünü üstlenir (Blom vd., 2007; Bramwell, 2006). Bu rol değişimini desteklemek adına Whitehurst ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve çocukların yaş gruplarına göre farklılık gösteren kendine özgü stratejiler kullanılmaktadır. Özellikle 4-5 yaş grubuna yönelik uygulamalar, uygulanan tekniğin baş harfleri alınarak oluşturulan CROWD ve PEER şeklinde formüle edilmiştir (Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Whitehurst ve çalışma arkadaşları tarafından CROWD (Completion, Recall, Open-ended, Wh- questions, Distancing) kısaltmasıyla literatüre kazandırılan ve etkileşimi başlatmayı hedefleyen yaklaşımlar aşağıda açıklanmaktadır.

Tamamlama (Completion): Anlatı sırasında duraksanarak çocuğun hikâyedeki belirli bir söz öbeğini veya tümceyi bitirmesi beklenir.

Hatırlama (Recall): Hikâyede yer alan kahramanların özellikleri veya olay örgüsünün detaylarına dair çocuğun belleğini tazeleyecek sorular yöneltilir.

Açık Uçlu Sorular Sorma (Open-Ended Questions): Çocuğun görsellerde betimlenen durumları kendi ifadeleriyle açıklaması ya da kurgunun devamına ilişkin tahminlerde bulunması amacıyla ucu açık sorgulamalar yapılır.

5N 1K Soruları (Wh-Questions): Görsel materyallerde yer alan objeler, figürler ve gelişen olaylar üzerine odaklanan; kim, ne, nerede gibi kapsamlı sorulara yer verilir.

İlişkilendirme (Distancing): Okuma sürecinde ele alınan konular ile çocuğun kendi tecrübeleri ve günlük hayatı arasında köprü kurması hedeflenir (Dolunay & Sarıca, 2016).

Sözü edilen bu etkileşimli yöntemler vasıtasıyla; küçük yaştaki bireylerin sözel ifade yetenekleri, işitsel kavrama kapasiteleri ve kelime hazneleri güçlendirilirken, edindikleri bilgileri kişisel yaşamlarıyla harmanlamalarına olanak tanınır. Bu stratejilerin uygulanmasıyla beraber, EKO süreci; okuma esnası ve okuma tamamlandıktan sonraki evreler olmak üzere iki temel aşamaya ayrılmaktadır.

Okuma süreci aynı zamanda yetişkinin çocuğa yapıcı dönütler vermesini ve onun dilsel çıktılarını genişletmesini gerektirir. Bu noktada devreye giren PEER tekniği; ipucu verme (P-prompting), çocuğun tepkisini değerlendirme (E-evaluating), çocuğun ifadesine yeni bilgiler ekleyerek genişletme (E-expanding) ve bu genişletilmiş yapıyı onaylayarak tekrarlama (R-repeating) döngüsünden oluşur. Bu stratejileri uygulayan yetişkinin, çocuğun hatalı ifadelerine karşı alternatif sunan, duyarlı ve pekiştirici bir tutum sergilemesi esastır (Arnold vd., 1994; Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst vd., 1988; Whitehurst vd., 1994; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Bu teknikler, okuma öncesinden sonrasına kadar tüm aşamalarda stratejik olarak konumlandırılır.

EKO sürecinin uygulama aşamaları; çocukların yabancı olduğu kelimelerin manalarının açıklanması, bu kavramların görseller veya yardımcı materyallerle somutlaştırılarak pekiştirilmesi ve öğrencilerin şahsi tecrübeleriyle bağ kurabilecekleri örneklemelerin aktarılması basamaklarından oluşmaktadır. Bunun yanı sıra, kelime hazinesini zenginleştirmek amacıyla ifadelerin yinelenmesi, 5N1K odaklı sorgulamalara yer verilmesi ve eksik bırakılan cümlelerin tamamlanması gibi yöntemler de bu süreçte temel rehber olarak benimsenmektedir (Akoğlu, 2016; Er, 2016; Whitehurst & Lonigan, 1998).

EKO kapsamında gerçekleştirilen okuma sonrası işlemler, anlatı süreci tamamlandıktan sonraki aşamayı kapsamaktadır. Bu evrede, ucu açık sorgulama tekniklerinden faydalanılarak hikâyenin ana hatlarının toparlanması ve çeşitli uygulama temelli faaliyetler yoluyla elde edilen edinimlerin kalıcı hale getirilmesi amaçlanmaktadır (Akoğlu, 2016; Er, 2016).

1.5.1. EKO Uygulama Adımları

Bir okuma etkinliğinin bilimsel anlamda EKO standartlarında değerlendirilebilmesi için sürecin belirli bir metodolojik hiyerarşi içinde yürütülmesi elzemdir. Bu doğrultuda uygulama; hazırlık, uygulama ve pekiştirme süreçlerini kapsayan üç temel evreye ayrılmaktadır (Justice & Pullen, 2003; Morgan & Meier, 2008). Söz konusu aşamalar şu şekilde yapılandırılmıştır:

- Okuma Öncesi Hazırlık Süreci: Okuma eylemi başlamadan önce çocuğun ilgisini metne odaklayan ve ön bilgileri harekete geçiren aşama.

- Okuma Esnası Etkileşim Evresi: Metnin okunması sırasında karşılıklı diyalogların ve tekniklerin (CROWD ve PEER) aktif olarak kullanıldığı uygulama aşaması.
- Okuma Sonrası Değerlendirme ve Genişletme: Öyküdeki kazanımların kalıcı hale getirilmesi ve içeriğin farklı yaşantılarla ilişkilendirilmesi süreci.

Bu sistematik adımların içerik ve uygulama detayları aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

1- Okuma Öncesi EKO Adımları

Okuma öncesi evre, uygulayıcı tarafından titizlikle yürütülmesi gereken hazırlık faaliyetlerini ve bir anlamda EKO' nun operasyonel planlamasını kapsamaktadır. Sürecin kesintisiz ve verimli bir biçimde tamamlanabilmesi, ancak stratejik olarak kurgulanmış bir uygulama planı ile mümkündür. EKO stratejilerinden hedeflenen akademik ve gelişimsel çıktıların en üst düzeyde alınmasında, okuma öncesi hazırlık basamaklarının niteliği belirleyici bir role sahiptir (Akoğlu, 2016). Bu çerçevede, sekiz temel alt başlıkta yapılandırılan okuma öncesi uygulama adımları şu şekildedir:

a) Gelişimsel Açıdan Uygun Bir Resimli Çocuk Kitabının Seçilmesi

EKO sürecinin başlangıç noktasını, nitelikli bir resimli çocuk kitabının belirlenmesi oluşturur. Bu aşamada temel belirleyiciler; hedef çocuk grubunun veya çalışılan bireyin kronolojik yaşı, güncel gelişimsel seviyesi, takip edilen eğitim programındaki kazanımlar ve belirlenen öğretimsel hedeflerdir. Çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına yanıt verebilen, hem yapısal (biçimsel) hem de içeriksel yönden yaş grubunun karakteristik özellikleriyle uyumlu olan eserlerin tercih edilmesi, EKO uygulamalarından elde edilecek verimliliği doğrudan etkilemektedir.

Kitap seçimi esnasında çocukların gelişimsel gereksinimleri kadar, bireysel ilgi ve merak alanları da merkeze alınmalıdır. Bu kriterlere uygun olarak seçilen eserler, günlük eğitim planının organik bir parçası haline gelerek, gün içindeki diğer eğitsel faaliyetler aracılığıyla EKO sürecindeki öğrenme çıktılarını tahkim edecektir. Sonuç olarak, EKO ile günlük eğitim akışı arasında güçlü bir bağlam birliği kurulması, her iki sürecin de eğitsel başarısını en üst düzeye çıkaracaktır (Akoğlu, 2016).

b) Hedef Sözcüklerin ve Sesbirimlerin Belirlenmesi

EKO, çocukların fonolojik farkındalıklarını, kelime dağarcığını, deyim bilgisini ve cümle kurma yetkinliklerini artırmada geçerliliğini ispatlamış bir yöntemdir. Bu bağlamda, seçilen öykü üzerinden kazandırılması planlanan hedef sözcüklerin ve sesbirimlerin (fonemlerin) stratejik olarak seçilmesi, metnin tematik içeriği kadar kritik bir öneme sahiptir. Sözcük ve sesbirim seçiminde, çocukların takvim yaşları bir veri sunsa da asıl belirleyici olan gelişimsel olgunluk düzeyleridir. Bireyin gelişimsel kapasitesiyle uyuşmayan hedeflerin saptanması, öğrenme çıktılarının yetersiz kalmasına, dolayısıyla hem çocuğun hem de eğitimcinin motivasyon kaybı yaşamasına yol açarak EKO' nun eğitsel verimliliğini zedeleyebilir. Bu nedenle, tüm pedagojik süreçlerde olduğu gibi EKO hazırlığında da hedef kitlenin gelişimsel profili derinlemesine analiz edilmelidir.

EKO uygulamalarında belirlenen hedefler, zengin bir sözcük çeşitliliğini ihtiva etmelidir. Tercih edilecek sözcüklerin miktarı ve yapısal özellikleri; kitabın dil ve üslup karakteristiklerine, belirlenen akademik amaçlara ve müfredat kazanımlarına bağlı olarak değişkenlik gösterir. Öğrenme sürecini zenginleştirmek adına, farklı dilbilgisi yapılarını kapsayan birden fazla sözcüğün eş zamanlı olarak hedeflenmesi önerilmektedir (Akoğlu, 2016; Akoğlu, vd., 2014).

Bununla birlikte, sesbirim bazlı hedeflerin oluşturulması da EKO' nun temel taşlarından birini teşkil eder. Sesbirim seçiminde gelişimsel üstünlük düzeyini belirleyici bir unsurdur. Sürecin başında, çocukların biyolojik ve bilişsel olarak daha erken edindikleri sesbirimlere (örneğin; /b/, /p/, /m/) öncelik tanınmalı; daha geç kazanılan karmaşık seslere ise ilerleyen safhalarda geçilmelidir. Uygulayıcılar, çocukların doğal konuşma süreçlerini titizlikle gözlemleyerek hangi sesbirimlerin öncelikli olacağına dair somut veriler elde edebilirler (Akoğlu, 2016). Özellikle çocukların çoğunluğu tarafından kelime başı ve sonu pozisyonlarında hatasız telaffuz edilen sesler, başlangıç noktası için yol göstericidir. Ayrıca, Türkçe ana dil edinimine dair literatürdeki veriler ve ünsüz harflerin kazanım sıralamasına yönelik bilimsel çalışmalar (Ege, 2010), uygulayıcılar için akademik bir rehber niteliği taşımaktadır.

c) Soruların, Örneklerin ve Açıklamaların Belirlenmesi

EKO süreciyle kazandırılması ya da mevcut bilgisinin pekiştirilmesi amaçlanan tüm fonemler, sözcük grupları ve deyimsele ifadeler, uygulama aşamasına geçilmeden

evvel detaylıca saptanmalıdır. Okuma etkinliği başlamadan önce uygulayıcı; hedef kavramlara yönelik yapacağı vurguları, sunacağı örnekleri ve bu birimlere dair yönelteceği soruları önceden tasarlamalıdır. Ayrıca, çocukların sürece aktif katılımını destekleyecek bir etkileşim zemini oluşturulduğundan emin olunmalıdır. Yetişkinin yalnızca çocuklara soracağı açık uçlu soruları değil, aynı zamanda çocuklardan gelmesi muhtemel sorulara vereceği yanıtları ve yapacağı açıklamaları da önceden planlaması kritik bir gerekliliktir.

Bu aşamada sunulacak açıklamaların, hedef kitlenin gelişimsel kapasitesiyle uyumlu olması esastır. Açıklamalarda muğlak ve soyut kavramlardan kaçınılmalı; bunun yerine çocukların günlük rutinlerinden beslenen, somut, şeffaf ve anlaşılır bir dil benimsenmelidir. Uygulayıcının, çocuğun dünyasına hitap eden, "çocuk dostu" bir anlatım tarzını tercih etmesi, öğretimsel hedeflerin kalıcılığını artıracaktır (Akoğlu, 2016)

d) Fiziksel Düzenlemelerin Yapılması

Materyal seçimi ile hedeflenen dilsel birimlere dair planlamalar tamamlandıktan sonra, sürecin başarısını belirleyen kritik aşamalardan biri uygulama alanındaki fiziksel koşulların en doğru şekilde uygun hale getirilmesidir. EKO etkinliğinin gerçekleştirileceği ortam, çocukların odaklanma becerilerini olumsuz etkileyebilecek müzik yayını, dikkat çekici ışıklı gereçler veya hareketli objeler gibi dışsal uyarılardan arındırılmalıdır. Uygulamanın küçük bir grup ile yürütülmesi planlanıyorsa; alan seçimi yapılırken sınıfın gürültülü ve hareketli faaliyetlerinin (drama, müzik veya serbest oyun gibi) sürdürüldüğü öğrenme merkezlerinden uzaktaki daha dingin bölgeler tercih edilmelidir. Fiziksel çevre düzenlemesinin yanı sıra çocukların biyolojik hazır bulunuşluk düzeyleri de dikkate alınmalıdır. Etkinlik öncesinde çocukların açlık hissetmemeleri, su ve tuvalet gibi temel fizyolojik gereksinimlerinin giderilmiş olması, sürecin kesintiye uğrama riskini minimize ederek etkileşimin sürekliliğini sağlar (Akoğlu, 2016).

e) Çocukların Sınıf İçinde Yerleşimi

Ön hazırlık safhalarının nihayete ermesinin ardından, grup içindeki çocukların fiziksel konumlandırılması EKO sürecinin başarısı için hayati bir önem arz eder. Etkinlik sırasında tüm çocukların görsel materyalleri (resimleri) engelsiz bir biçimde görebilecekleri ve fiziksel olarak konforlu hissedebilecekleri bir oturma düzeni oluşturulmalıdır. Genellikle tercih edilen "U" tipi oturma düzeni, her bir çocuğun kitabın

görsellerine eşit mesafede erişimini mümkün kılar. Sınıf mevcudunun yoğun olduğu durumlarda dahi çocukların rahatlığı ön planda tutulmalı; oturma birimi olarak sandalye veya minder gibi ergonomik seçeneklerden yararlanılmalıdır.

Uygulayıcı, okuma faaliyeti boyunca çocuklarla aynı göz hizasında bulunmalı, sürekli göz teması kurabilmeli ve grubun her üyesine yönelebilecek bir hareket alanına sahip olmalıdır. Çocukların hedef kavramları betimleyen görselleri ve metin içerisindeki yazılı uyaranları net bir biçimde algılamaları; resim ile yazı arasındaki anlamsal bağı kurabilmeleri açısından kritiktir. Bu doğrultuda eğitimci, kitabın ön kapağını ve sayfalarını çocuklara dönük bir açıyla tutmalı; tüm okuma süreci boyunca materyalin grubun görüş alanında kalmasına özen göstermelidir (Akoğlu, 2016).

f) Kitapla Tanışma

Sınıf içi yerleşim düzeni optimize edildikten sonra uygulayıcı, kitabın yapısal ve biçimsel özelliklerini tanıtarak etkileşim sürecini başlatmalıdır. Özellikle başlangıç aşamasındaki uygulamalarda; kitabın ön ve arka kapaklardan oluştuğu, sırt bölgesinde eserin isminin yer aldığı ve içeriğin çok sayıda sayfadan meydana geldiği çocuklara aktarılmalıdır. Bu bilgilendirme esnasında görsel materyalin her çocuk tarafından net bir biçimde algılanması sağlanmalıdır. Kitabın ön kapağı grubun görüş açısında tutulmalı; kapaktaki başlık, parmakla fiziksel olarak takip edilerek yüksek sesle okunmalıdır. Bu yöntem, çocukların bağımsız kelimeleri ve yazının soldan sağa (yönsel) ilerleyişini kavramaları adına atılan ilk stratejik adımdır. Ayrıca kelimeler arasındaki boşlukların fark edilmesi, bu tür somutlaştırma faaliyetleriyle mümkün olmaktadır.

Kapak sayfasında bulunan yazar ve illüstratör (resimleyen) isimleri ile yayınevi bilgileri, parmak takibi eşliğinde sesli olarak paylaşılmalıdır. EKO uygulamalarının ilk evrelerinde, bir eserin ortaya çıkış sürecinde yazarın kurgusal rolü, resimleyen görsel katkısı ve yayınevinin işlevi hakkında temel düzeyde bilgiler sunulabilir. Söz konusu aktarımlar, çocukların kitap dünyasının mutfağını kavramaları ve erken yaşta "kitap kültürü" edinmeleri bakımından kritik bir öneme sahiptir. Yazı farkındalığı yetkinlikleri, basitten karmaşığa doğru ilerleyen gelişimsel bir hiyerarşiyi takip eder. Dolayısıyla bu becerilerin desteklenmesinde hem gelişimsel sıralamanın gözetilmesi hem de çocukların ilgisini canlı tutmak adına aynı düzeydeki kazanımlar üzerinde gereksiz tekrarlardan kaçınılması önerilmektedir (Akoğlu, 2016).

g) Açık Uçlu Sorular Yoluyla Çocukların Tahminde Bulunmalarını Sağlama

EKO uygulamalarının merkezinde yer alan açık uçlu sorular, çocukların mevcut bilişsel şemalarını harekete geçirerek okunan metnin anlamlandırılmasını kolaylaştıran temel araçlardır. Çocukların kitapla ilk temas kurdukları andan itibaren bu tür soruların sürece dahil edilmesi, onların ifade edici dil kapasitelerini ve sözcük dağarcıklarını doğrudan desteklemektedir. Bu doğrultuda uygulayıcı; eserin başlığına ve kapak görseline vurgu yaparak, kitabın teması ve olay örgüsünün gidişatı hakkında çocuklara ucu açık sorular (Örneğin; "Bu görsel size neleri çağırıyor?", "Sizce bu öyküde neler yaşanacak olabilir?" vb.) yöneltilmelidir.

Bu yöntemsel yaklaşım, çocukları özgürce ifade kullanmaya teşvik etmenin yanı sıra, öykü boyunca kendi varsayımlarının doğruluğunu test etmelerine olanak tanıyan bir "tahmin-izleme" mekanizması kurmalarını sağlar. Bu durum, çocukların sürece olan odaklanma sürelerini artırarak dikkat dağınıklığını asgari düzeye indirir (Akoğlu, 2016). EKO programında stratejik bir biçimde konumlandırılan açık uçlu sorular, çocukların sahip oldukları dilsel birikimi aktif bir şekilde kullanmalarına zemin hazırlamakta; bu da öyküdeki anlamsal bütünlüğün kavranmasını pratikleştirmektedir.

h) Hedef Sözcüklerin Anlamlarının Açıklanması

EKO sürecinin en kritik unsurlarından biri, hedef sözcüklerin "çocuk dostu" bir yaklaşımla kavramsallaştırılmasıdır. Uygulayıcının, uygulama öncesi planlama safhasında öyküde geçen teknik terimler veya deyimsel ifadeler için bilişsel düzeyle uyumlu açıklamalar geliştirmesi elzemdir. Bu bağlamda, hedef sözcüklerin tanımlanmasında sözlük anlamlarına bağlı kalmak yerine, çocuğun mevcut yaşantılarıyla ilişkilendirilmiş somutlaştırmalar tercih edilmelidir. Örneğin; çiftlik temalı bir anlatıda geçen "tırmık" kavramını açıklarken, soyut bir sözlük tanımı yerine; "Çocuklar, tırmık aslında bir tarağa benzer ancak dişleri çok daha büyüktür. Topraktaki taşları ve fazlalıkları temizlemeye yarayan çok kullanışlı bir araçtır" şeklinde bir betimleme yapmak pedagojik açıdan daha niteliklidir. Kavramların bu tür anlaşılır ve somut ifadelerle tanımlanması, çocukların ilgili sözcükleri hem alıcı hem de ifade edici dil dağarcıklarına kalıcı bir şekilde dahil etmelerini kolaylaştıracaktır (Akoğlu, 2016).

2- Okuma Sırasında EKO Adımları

Hazırlık evresinde yürütülen titiz planlama, EKO sürecinin uygulama aşamasında metodolojik bir tutarlılıkla ilerlemesine zemin hazırlar. EKO metodolojisinden beklenen pedagojik verimliliğin en üst seviyeye çıkarılması, okuma esnasında takip edilecek kendine özgü uygulama basamaklarına bağlıdır. Bu adımların disiplinli bir şekilde hayata geçirilmesi; sadece çocukların alıcı ve ifade edici dil yetilerini güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda erken okuryazarlık becerilerinin temeli sayılan hazırlık yeterliliklerinin kazanılmasında da belirleyici bir rol üstlenir (Akoğlu, 2016). Uygulama sürecinde gerçekleştirilmesi önerilen EKO stratejileri, aşağıda on temel başlık altında detaylandırılmıştır.

a) Hedef Sözcüklerin Anlamlarının Resimlerle ve Ek Materyallerle Desteklenmesi:

EKO sürecinde kazandırılması amaçlanan kavramların kitap içerisindeki görsel karşılıklarının, tüm katılımcı çocuklar tarafından net bir biçimde algılanması elzemdir. Bu doğrultuda, çocukların hedef sözcükleri betimleyen illüstrasyonları detaylı bir şekilde tetkik etmelerine imkân tanınmalıdır. Şayet öykü kitabındaki görseller hedef kavramı yeterince açık bir şekilde yansıtmıyorsa veya ilgili nesne diğer karmaşık detaylar arasında fark edilmekte güçlük yaratıyorsa, süreci destekleyici materyallerle tahkim etmek gerekmektedir. Böyle durumlarda; hedef sözcüğe ait gerçek nesnelere, üç boyutlu oyuncak modeller veya daha belirgin münferit görseller kullanılarak, çocukların öykünün akışı içerisinde bu ek materyalleri incelemelerine ve kavramı somutlaştırmalarına olanak sağlanmalıdır (Akoğlu, 2016).

b) Çocukların Kendi Yaşamları ile İlişkilendirebilecekleri Örneklerin Sunulması:

Edinilen kazanımların kalıcı birer bilgiye dönüşebilmesi, bu bilgilerin işlevsel bir nitelik taşımasına ve çocuğun günlük rutinleriyle bütünleşmesine bağlıdır. Bireyin gündelik hayatında karşılığı bulunmayan veya kullanım alanı kısıtlı olan bilgilerin içselleştirilmesi ve muhafazası oldukça güçtür. Bu doğrultuda EKO uygulamalarında, hedeflenen kavramlar ile çocuğun kişisel deneyimleri arasında köprü kuracak nitelikte örneklemeler sunulmalıdır. Söz gelimi, ulaşım araçlarının konu edildiği bir metinde; “Okula gelmek için hangi vasıtayı kullandınız?” veya “Daha önce hangi araçlarla seyahat

ettiniz? Bu araçları kullanan kişilere ne deniyordu?” gibi sorgulamalarla çocuğun hedef terminolojiyi kendi yaşantısıyla ilişkilendirmesi sağlanabilir.

Bu süreçte, çocukların açık uçlu sorular vasıtasıyla hedef sözcüklere dair özgün örnekler sunmaları teşvik edilmelidir. Bu yöntem, kavramların anlamsal derinliğinin kavranmasını ve öğrenme sürecinin pratikleşmesini sağlar. Diğer taraftan, seçilen kavramlar çocukların henüz deneyimlemedikleri yabancı unsurları da içerebilir. Bu gibi durumlarda, eğitim bilimlerinin temel prensiplerinden biri olan “yakından uzağa” ilkesi rehber edinilerek, örneklendirmelere çocuğun en yakın çevresinden başlanmalı ve kademeli olarak daha uzak bağlamlara geçilmelidir (Akoğlu, 2016).

c) Hedef Sözcüklerin Anlamlarının Tekrarlanması

EKO uygulamasında, hedeflenen sözcük ve deyimlerin anlam düzeyinde yinelenmesi temel öğretim stratejileri arasında yer almaktadır. EKO uygulamaları doğası gereği tekrarlı okuma seanslarına dayansa da, her bir oturumun kendi içerisinde de stratejik tekrarlara yer vermesi, özellikle okul öncesi evredeki çocukların edindikleri bilgileri uzun süreli belleklerine aktarmaları açısından kritiktir. Ancak bu noktada, gerçekleştirilen tekrarların anlatı akışını zedelememesi ve öykünün bütünlüğünü kesintiye uğratacak bir yoğunluğa ulaşmaması gerektiği vurgulanmalıdır.

Buradaki temel amaç, çocuklara belirli kelime öbeklerini mekanik bir şekilde ezberletmek değil; bu birimlerin "anlamsal derinliğini" kavratmaktır. Bu doğrultuda, hedef kavramların görselleştirildiği sayfalara gelindiğinde uygulayıcı, ilgili resmi işaret ederek kavramın anlamını metnin doğal seyri veya o anki sohbetin akışıyla uyumlu bir biçimde yeniden ifade edebilir (Akoğlu, 2016). Böylece çocuk, sözcüğü sadece bir ses dizini olarak değil, bir görsel ve anlam bütünlüğü içerisinde kodlama imkânı bulur.

d) Geçmiş Deneyimler ile Öykünün İçeriğinin ve Hedef Sözcüklerin Anlamlarının Desteklenmesi:

EKO uygulamasında, öyküdeki olay örgüsünün kavranması, kompleks dil bilgisi yapılarının içselleştirilmesi ve hedef terimlerin desteklenmesi noktasında bireyin geçmiş deneyimleri temel bir kaldıraç görevi görür. Bilginin işlevselliği kadar, yeni verilerin bireyin ön bilgileri ve yaşantısal geçmişiyle ilişkilendirilmesi de öğrenmenin kalıcılığı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu doğrultuda, okuma sürecinde çocuklara güncel

öykü ile geçmişte deneyimledikleri anlatılar arasında köprü kurmalarını sağlayacak açık uçlu sorular yöneltilmelidir.

Bu tür bir yaklaşım, hem yeni edinilen sözcüklerin pekiştirilmesine hizmet eder hem de mevcut bilişsel şemaların aktif hale getirilmesine olanak tanır. Uygulayıcı, bazen daha önce incelenmiş bir kitabı, bazen de sınıfça yaşanmış somut bir olayı referans göstererek çocukların bilgi geri çağırma süreçlerini tetikleyebilir (Akoğlu, 2016). Sonuç olarak, yeni okunan bir metin ile önceki literatür veya günlük hayatın rutinleri arasında kurulan bu anlamsal bağ, öğrenme sürecini çok boyutlu ve kalıcı bir yapıya kavuşturmaktadır.

e) Sesbilgisel Farkındalık ve Yazı Farkındalığı Becerilerinin Desteklenmesi

EKO uygulamasının en ayırt edici niteliği, erken okuryazarlık disiplininin temel taşları olan sesbilgisel (fonolojik) farkındalık ve yazı farkındalığı yetilerini sistematik olarak desteklemesidir. Bu becerilerin, ilerleyen yıllardaki formal okuma-yazma edinim hızı ve uzun vadeli akademik performans üzerindeki belirleyici etkisi, okul öncesi dönemdeki müdahalelerin önemini daha da artırmaktadır (Akoğlu, 2016).

Sesbilgisel Farkındalık ve Uygulama Dinamikleri: Sesbilgisel farkındalık, genel tanımla konuşma dilini oluşturan ses birimlerinin zihinsel olarak yansıtılması ve manipüle edilmesi kapasitesidir (Ehri, 1989). Bu yeti; uyak, sözcük, hece ve sesbirim (fonem) farkındalığı gibi hiyerarşik ama geçişken boyutlardan oluşur. Okuma becerisinin gelişimi için en kritik eşik, "sesbirim düzeyindeki farkındalıktır". Literatür, fonemlerin bilincinde olan çocukların, sözcük çözümlene sürecinde elzem olan "ses-harf eşleştirmesini" daha hızlı gerçekleştirdiklerini kanıtlamaktadır (Ehri, Willows vd.. 2001). EKO oturumlarında bu gelişimi sağlamak amacıyla, önceden saptanan hedef sesbirimler metin içerisinde stratejik vurgularla belirginleştirilir. Uygulayıcı, sözcükleri fonemlerine ayırıştırarak veya aynı sesle başlayan kelimeler arasındaki akustik benzerliğe dikkat çekerek çocukların "sesbirimsel organizasyonu" kavramasını sağlar. Bu süreç, çocuğun sözcük ile onu oluşturan en küçük ses birimi arasındaki farkı ayırt etmesine ve bu beceriyi yeni karşılaştığı sözcüklere genellebilmesine (transfer etmesine) olanak tanır (Akoğlu, 2016).

f) Yazı Farkındalığı ve Görsel Algı Süreçleri:

Sesbilgisel gelişimin yanı sıra EKO, yazının formel yapısını ve işlevselliğini kavramayı içeren yazı farkındalığı becerilerini de tahkim eder. Yazı farkındalığı; alfabe bilgisinden çevresel uyaranları tanımaya, yazının yönelimi ve biçimsel kurallarının fark edilmesine kadar geniş bir spektrumu kapsar (Badian, 1995; Wilson ve Lonigan, 2010).

EKO sürecinde bu farkındalık, kitabın kapak tasarımındaki tipografik unsurların incelenmesiyle başlar. Uygulayıcı, metnin soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru ilerleyen doğrusal akışını fiziksel olarak işaret ederek gösterir; tekrarlanan kelimeleri görsel olarak vurgular ve çocukları benzer sözcükleri bulmaya teşvik eder. Bu tür interaktif yöntemler, yazının sadece bir resim değil, belirli bir kurallar dizinine sahip anlamsal bir semboller sistemi olduğunun kavranmasını sağlar (Akoğlu, 2016).

g) 5N 1K Sorularının Kullanılması

EKO uygulamaları, çocukların metindeki ana karakterleri, tematik kurguyu, mekânsal ve zamansal unsurları çözümlenmeleri noktasında işlevsel bir araç niteliği taşımaktadır. Çocukların sürece aktif katılımını merkeze alan bu yöntemde; öykünün giriş, serim-düğüm ve çözüm evrelerinin kavranması için uygulayıcı tarafından yöneltilen stratejik sorulardan yararlanır. Bu bağlamda, metnin anlamsal derinliğini sorgulamak amacıyla 5N1K (Ne, Nerede, Ne Zaman, Nasıl, Neden, Kim) uygulaması temel referans noktasıdır.

Uygulayıcı, hazırlık safhasında kurguladığı bu soruları okuma esnasında çocuklara yöneltilir; çocuklardan gelen geri bildirimler doğrultusunda süreci yeni sorgulamalarla zenginleştirerek, onların öyküyü özgün ifadeleriyle yeniden inşa etmelerine zemin hazırlar. Sorgulama sürecinde dikkat edilmesi gereken en kritik husus, soru türlerinin dengeli bir dağılım sergilemesidir. Sadece nesne veya kişi tanımına odaklanan "Bu nedir?" veya "Bu kim?" gibi düşük bilişsel düzeyli sorularla yetinilmemeli; çocukların muhakeme yeteneklerini harekete geçiren "Neden?" ve "Nasıl?" gibi yüksek düzeyli analiz sorularına da ağırlık verilmelidir (Akoğlu, 2016).

h) Açık Uçlu Soruların Sorulması

EKO metodolojisinin temelini teşkil eden açık uçlu sorular, çocuklara dikotomik (evet/hayır) yanıtlara kıyasla çok daha geniş bir ifade alanı sunar. Bu tür

sorular, çocukların düşüncelerini aktarırken kompleks dil yapılarını ve zengin bir kelime dağarcığını seferber etmelerine olanak tanır. Sorgulama sürecinde çocukların ön bilgileri aktive olurken, uygulayıcı tarafından sunulan yetkin dil bilgisel modellerin çocuk tarafından içselleştirilmesi ve pekiştirilmesi süreci tetiklenir.

Bu aşamada, açık uçlu soruların yapısal özelliklerini doğru tanımlamak stratejik bir öneme sahiptir. Teknik olarak bir sorunun açık uçlu kabul edilmesi için yanıtının tek bir kelimeye veya basit bir onaya indirgenmemesi gerekir. "Ne?", "Nerede?" veya "Kim?" gibi sorular ilk bakışta açık uçlu görünse de, pratik uygulamada genellikle kısıtlı ve tekil yanıtlar üretirler. Buna karşın, "Nasıl?" ve "Neden?" odaklı sorgulamalar, doğası gereği kapsamlı bir açıklama silsilesi gerektirir. Bu sorular, yanıtlayıcıyı sebep-sonuç ilişkisi kurmaya, mantıksal çıkarım yapmaya ve farklı söz yapıları kullanmaya zorlar.

Dolayısıyla, anlatı süresince yüksek bilişsel düzeyli "nasıl" ve "neden" sorularına ağırlık verilmesi elzemdir. Ancak bu sorgulama trafiği, öykünün doğal akışını ve estetik bütünlüğünü bozmayacak şekilde dengelenmelidir. Kurgulanan sorular, çocukların metne olan motivasyonunu artırmalı ve öykünün serim-düğüm-çözüm evrelerine dair isabetli varsayımlar üretmelerine rehberlik etmelidir (Akoğlu, 2016).

i) Tekrarlar ve Genişletmelerin Kullanımı

EKO sürecinde, çocukların yöneltilen sorulara verdikleri yanıtların titizlikle analiz edilmesi esastır. Çocukların sözel çıktıları, alıcı ve ifade edici dil kapasitelerine dair somut veriler sunmakta; uygulayıcıya, mevcut sözcük dağarcığını geliştirmek adına stratejik bir müdahale alanı sağlamaktadır. Bu bağlamda uygulayıcı, çocuktan gelen yanıtı sadece onaylamakla yetinmemeli; bu yanıtları temel alarak çocuğun ifadelerini yeni dilbilgisi kurallarına uygun cümle yapılarıyla zenginleştirmeli ve daha gelişmiş dil modelleri sunmalıdır (Karadoğan, 2020).

Bu genişletme sürecinde, sadece yetişkin-çocuk diyalogu ile sınırlı kalınmamalı; çocukların akranlarının yanıtlarına dair yaptıkları yorumlar da birer öğrenme fırsatı olarak sürece dahil edilmelidir. Gerçekleştirilen tekrar ve genişletmelerin rastgele değil, önceden saptanan hedef kavramlarla eşgüdümlü olması kritik bir gerekliliktir. Uygulayıcının, hangi dilsel yapıları pekiştireceği ve hangi sözcük grupları üzerinde odaklanacağı konusundaki hazırlığı, programın metodolojik bir disiplin ve sistematik bir bütünlük içerisinde ilerlemesini mümkün kılacaktır (Akoğlu, 2016).

j) Cümle Tamamlama ile Sözcük Dağarcığının Desteklenmesi

EKO, çocukların alıcı ve ifade edici dil yetilerini bütüncül bir yaklaşımla destekleyen çok katmanlı stratejiler bütünüdür. Söz konusu stratejilerin eş zamanlı ve eşgüdümlü kullanımı, dil gelişimini kapsamlı bir boyuta taşır. Bu yöntemlere ek olarak, çocukların okuma sürecindeki aktif katılımlarını en üst düzeye çıkarmak ve hedef kavramların semantik (anlamsal) karşılıklarını pekiştirmek amacıyla "cümle tamamlama" tekniği uygulanmaktadır. Uygulayıcının metnin stratejik noktalarında durarak cümleyi yarıda kesmesi ve çocuklardan bu boşluğu doldurmalarını beklemesi, çocukların mevcut sözcük dağarcıklarını operasyonel bir biçimde kullanmalarına zemin hazırlar.

Bu tekniğin başarısı, okunan metnin derinlemesine analiz edilmesine ve uygulamanın anlatı akışını zedelemeyecek, sentaktik (dizimsel) açıdan anlamlı bir noktada gerçekleştirilmesine bağlıdır. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken kritik bir husus, yarım bırakılan ifadeye dair görsel materyallerin (resimlerin) yeterli düzeyde "bağlamsal ipucu" sunmasıdır. Şayet görseller gereken ipucunu sağlamıyorsa, metinde sıkça yinelenen kalıp cümleler tercih edilerek çocukların işitsel hafızalarındaki ifadeleri geri çağırılmaları desteklenmelidir. Ayrıca, uygulayıcının ilgili eylemi dramatik bir şekilde sergileyerek görsel bir ipucu oluşturması da cümle tamamlama sürecini kolaylaştıran etkili bir yöntemdir (Akoğlu, 2016).

3- Okuma Sonrasında EKO Adımları

Okuma sürecinde kullanılan etkileşimli stratejiler, EKO oturumlarından beklenen pedagojik verimliliğin temelini oluşturur. Ancak, okuma sonrası gerçekleştirilen uygulama adımları; hedeflenen sözcük, fonolojik (sesbirim) ve sentaktik (dil bilgisel) yapıların kalıcı kazanımlara dönüşmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu evre, anlatının yapısal karakteristiklerine dair farkındalığın pekiştirilmesi ve okuma esnasında edinilen yeni verilerin zihinsel şemalar içerisinde sistematik bir şekilde organize edilmesi bakımından hayati bir önem taşır.

Dolayısıyla, okuma sonrası etkinlikler EKO uygulamasının tamamlayıcı ve bütüncül bir safhasını teşkil eder. Bu süreçte yürütülen uygulamalar, bilginin derinlemesine işlenmesini sağlayarak öğrenme döngüsünü nihayete erdirir. İki temel kategori altında sınıflandırılan "Okuma Sonrası EKO Uygulama Adımları" aşağıda detaylandırılmaktadır:

a) Açık Uçlu Sorular Aracılığıyla Öyküyü Özetleme

EKO oturumlarının tamamlanmasının ardından gerçekleştirilen özetleme süreci, önceden belirlenen hedef sözcük, fonem (sesbirim), deyim ve sentaktik yapıların ne derece kazanıldığını ölçümleyen stratejik bir değerlendirme safhasıdır. Bu nedenle, özetleme aşamasında kullanılacak soruların niteliği, öğretimsel hedeflerin geri bildirim açısından kritik önem taşır. Söz konusu sorular, okuma faaliyeti sonlandırıldıktan hemen sonra, herhangi bir zaman kaybına yol açmadan çocuklara yöneltilmelidir. Gecikmeli bir değerlendirme, çocukların çalışma belleğindeki bilgileri geri çağırmasını güçleştireceği gibi, başarı hissini zedeleyerek sonraki uygulamalara karşı duyulan motivasyonu da olumsuz etkileyebilir.

Çocukların yanıtları hatırlamakta güçlük çektiği anlarda uygulayıcı; ilgili görselleri yeniden sunarak veya olayın zamansal dizinine (öncesi ve sonrası) dair ipuçları vererek bilişsel destek sağlamalıdır. Özetleme evresi sadece bir yetişkin-çocuk diyalogu ile sınırlı kalmamalı; çocukların birbirlerine soru yöneltmelerine ve öyküye dair alternatif sonlar kurgulamalarına (yaratıcı düşünme) imkân tanınmalıdır. Sürecin sonunda çocuklara sunulacak nitelikli sözel pekiştireçler, onların öz yeterlilik algılarını güçlendirecek ve düşüncelerini özgürce ifade etme konusundaki eğilimlerini artıracaktır (Akoğlu, 2016).

b) Etkinlikler Aracılığıyla Kazanımların Kalıcılığını Sağlama

EKO süreci; okuma öncesi hazırlık, okuma anındaki etkileşim ve okuma sonrası pekiştirme safhalarını kapsayan, birbirine eklemlenen sistematik bir bütündür. Bu süreçte her bir uygulama basamağının titizlikle icra edilmesi, birbirini takip eden adımların niteliğini doğrudan belirlemekte ve özellikle okuma sonrası faaliyetlere kuramsal bir zemin hazırlamaktadır. Okuma sonrasında gerçekleştirilen genişletme etkinlikleri, önceki safhalarda elde edilen kazanımların bilişsel olarak kalıcı hale gelmesinde ve bu bilgilerin günlük eğitim akışıyla organik bir biçimde bütünleşmesinde stratejik bir rol oynamaktadır.

EKO uygulamaları, "birbirini etkileyen" bir gelişimsel seyir izler. Okuma öncesinde saptanan hedeflerin doğruluğu ve hazırlık sürecinin niteliği, okuma sırasındaki metodolojik tutarlılığı sağlar; okuma sırasındaki bu sistematik ilerleyiş ise okuma sonrası etkinliklerin işlevselliğini artırır. Okuma faaliyetinin ardından sınıf içerisinde

yapılandırılan drama, mzık, sanat ve farklı öğrenme merkezlerindeki tematik uygulamalar; hedef sözcüklerin, fonolojik yapıların ve yeni kavramların pekiştirilmesine olanak tanır.

Örneğin; öyküdeki hedef kavramlara yönelik sanatsal çalışmalar yapılması, sınıf ortamında hedef sesbirimle başlayan objelerin keşfedilmesi veya bu kavramları içeren özgün oyun ve şarkıların üretilmesi, çocukların öğrenme sürecinden en üst düzeyde yarar sağlamalarına hizmet eder. Bu tür disiplinler arası yaklaşımlar, kazanımların sadece bir kitap okuma etkinliğiyle sınırlı kalmamasını, günlük yaşam rutinlerine transfer edilerek kalıcı birer yetkinliğe dönüşmesini kolaylaştırır (Akoğlu, 2016).

1.5.2. EKO ile İlgili Yapılmış alışmalar

GDB, erken çocukluk dönemindeki en önemli zorluklardan biridir ve çocukların sosyal gelişiminde büyük rol oynar. Çocukların dil becerilerinin çeşitli yönlerini geliştirmenin etkili bir yolu okumaktır. Aslında, sık sık kitap okunan küçük çocukların, daha az kitap okunan çocuklara göre daha iyi kelime dağarcığına ve erken okuryazarlık becerilerine (alfabetik bilgi ve fonolojik duyarlılık gibi) sahip oldukları gösterilmiştir (Mol & Bus 2011). Yakın dönemde, öykü kitapları ile kitap okuma etkinliklerinin dil gelişimiyle doğrudan bağlantısını inceleyen çalışmaların alan yazındaki sayısında belirgin bir artış gözlenmektedir. Bu bölümde, kitap okuma programları kapsamında yer alan EKO' nun erken çocukluk eğitimi sürecinde dil ile olan ilişkisini ele alan araştırmalar özetlenmiştir.

Tablo 1.1: İlgili Araştırmalar

Yazar/lar (Yıl)	Çalışma Adı	Yöntem / Desen	Hedef Grup	Çalışılan Beceri	Bulgular / Sonuçlar
Piasta, Justice, McGinty ve Kaderavek, (2012)	Etkileşimli kitap okumada yazılı materyal ile etkileşimin arttırmada okuryazarlık başarısına etkisinin boylamsal etkisinin incelenmesi	DeneySEL	4 yaşında 356 çocuk	Okul Öncesi Fonolojik Farkındalık Okuryazarlığı Taraması	Yazılı materyallerin kullanımının çocukların okuma, heceleme, anlama gibi erken okuryazarlık becerilerinde etkili olması
Ergül, Akoğlu, Tufan ve Kesiktaş (2013)	Düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin ana sınıfı öğrencilerinin dil ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmede EKO yönteminin etkinliğini incelenmesi	Nicel	5-6 yaşında Alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki üç ana sınıfta toplam 24 çocuk	Denver Gelişimsel Tarama Testi Peabody Resim Kelime Testi Doğal Dil Örneklerinin Alınması	EKO programına katılan çocukların, programa katılmayan akranlarına kıyasla okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde daha yüksek performans sergilemesi
Akoğlu, Ergül ve Duman, (2014)	Alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde küçük grup uygulamalarına dayalı “etkileşimli kitap okuma programının” etkililiğinin incelenmesi	Nicel	Yaş ortalaması 4 olan 4’ü kız, 5’i erkek toplam 9 korunmaya muhtaç çocuk	Denver Gelişimsel Tarama Testi Peabody Resim Kelime Testi Doğal Dil Örneklerinin Alınması	Uygulanan etkileşimli kitap okuma programının çalışma grubunda yer alan çocukların farklı sözcük dağarcığı üzerinde etkili olması
Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman (2015)	Anasınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin EKO bağlamında incelenmesi	Nicel	5-6 yaşlarında toplam 56 öğrenci	EKO Davranışları Kontrol Listesi	Etkileşimli kitap okuma yöntemlerinin geleneksel kitap okuma uygulamalarına kıyasla çocukların dil, kavram gelişimi ve okuryazarlık becerilerinde daha yüksek kazanımlar sağladığı
Tetik (2015)	Diyaloğa dayalı okuma uygulamasının dört- beş yaş (48-60 ay) çocuklarının dil gelişimi üzerindeki etkileri incelenmesi	Nicel	48-60 ay grubundan 104 çocuk	Peabody Resim Kelime Testi (PRKT)”, “Marmara Dil Gelişim Ölçeği (MDGÖ)” ve “Kişisel Bilgi Formu”	Diyaloğa dayalı okuma yönteminin, EKO bağlamında uygulandığında dört-beş yaş (48-60 ay) çocuklarının dil gelişimini olumlu yönde desteklediği

Tablo 1.1: İlgili Araştırmalar (Devamı)

Blewitt ve Langan, (2016)	Etkileşimli kitap okuma sırasında metin dışında yapılan konuşmaların çocukların aktif katılımlarını ilgi ve isteklerinin belirlenmesi	Nicel	Yaş ortalaması 4 olan 40 çocuk	Kelime tanımlama ve anlama testi	Etkileşimli kitap okuma etkinliğinde çocuklar kelime anlama testinde ve kelime tanımlama testinde daha fazla hedef kelime öğrenmesi
Hassinger Das, Ridge, Parker, Golinkoff, Hirsh-Pasek ve Dickinson, 2016	Çocukların kelime hazinelerini arttırmak amacıyla etkileşimli kitap okuma ve kelime oyununun birlikte sunulması	Nicel	4 yaşında 22 kontrol ve 22 deney grubunda çocuk	The New Word Definition Test Alıcı kelime bilgisi ön test son testi	Kelime oyunu ile etkileşimli kitap okuma çalışmasının birlikte sunulmasının çocukların kelime hazinelerinin artması
Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan, (2017)	Diyaloğa dayalı kitap okumanın 48-66 ay çocuğunun ifade edici dil gelişimine olan etkisinin belirlenmesi	Nicel	48-66 ay grubundan 9'u kız 9'u erkek olmak üzere toplam 18 çocuk	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi Dil örneği alınması	Diyaloğa dayalı kitap okumanın; çocukların ifade edici dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ve çocukların kullandığı cümle yapılarını anlamlı derecede arttırması
Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan, (2017)	Diyaloğa dayalı ve geleneksel birlikte okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine olan etkisinin incelenmesi	Nicel	48-60 aylık 50 deney ve 54 kontrol grubunda çocuk	“Marmara Dil Gelişim Ölçeği” Peabody Resim-Kelime Testi	Diyaloğa dayalı ve geleneksel birlikte okuma ile düzenli kitap okumanın 48-60 aylık çocukların kelime bilgisinde ve dil gelişiminde olumlu yönde artış olması
Gerek, Karasu ve Girgin, (2018)	İşitme kayıplı bir çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin paylaşılan okuma etkinliği ile desteklenme sürecinin incelenmesi	Eylem araştırması	İşitme kayıplı bir çocuk, aile, anasınıfı öğretmeni ve geçerlik komitesi üyeleri	3 düzeyde 6 hikâye kitabı	İşitme kayıplı çocuğun, düzeyine uygun hazırlanan ve sistematik olarak uygulanan etkinliklerden faydalanması
Gettinger ve Stoiber (2018)	Kod odaklı, anlam odaklı veya birleşik kod ve anlam odaklı EKO etkileşimlerinin baskı becerileri ve kelime bilgisi üzerindeki etkilerinin belirlenmesi	Nicel	23 düşük geliri, 4 yaşındaki çocuk	Okulöncesi için Fonolojik Farkındalık Okuryazarlığı Taraması Peabody Resim Kelime Testi	Sonuçlar, erken okuryazarlık müdahalelerinin hedeflenen baskı veya kelime dağarcığı çıktılarını arttırması

Tablo 1.1: İlgili Araştırmalar (Devamı)

Toub ve diğerleri, (2018)	Düşük gelirli okul öncesi çocuklar için kitap okumaları yoluyla bir kelime hazinesinde oyunun rolünün araştırılması	Nicel	Yaş ortalamaları 4 olan 350 çocuk	Yeni Kelime Tanımı Testi, Araştırmacıların geliştirdiği alıcı kelime testi	Bu sonuçlar, erken kelime dağarcığı gelişimi için yetişkin destekli oyun temelli etkinliklerin faydalı olması
Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, (2018)	Anne babaların etkileşimli öykü okumalarının çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi	Nicel	Deney grubu; 46-62 aylık olan yedi çocuk ve anneleri Kontrol grubu; aynı yaşlarda olan yedi çocuk ve anneleri ise kontrol grubu	Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) Denver Gelişim Tarama Testi- II (DGTT-II) Brigance Erken Gelişim Envanteri II	Dil gelişim düzeylerinin hem ön test hem de son testlerde normal gelişim gösterdiği belirlenirken, dil gelişim testi sonuçlarına göre kontrol ve deney grubu çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olması
Özen Altınkaynak, (2019)	Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin katılımcıların harf (print) ve sesbilgisel farkındalık becerisine etkisinin belirlenmesi	Nicel	17 deney ve 17 kontrol grubunda okulöncesi öğrencisi	Fonolojik farkındalık ölçeği Okulöncesi kelime ve yazı farkındalığı değerlendirme aracı	Etkileşimli kitap okuma etkinliğinin katılımcıların ses, harf farkındalığını ve ses bilgisel farkındalığını olumlu etkilemesi
Akemoğlu ve Tomeny, (2020)	Kitap okuma sırasında ebeveyn tarafından uygulanan erken iletişim müdahalesinin etkisinin incelenmesi	Tek denekli araştırma	3-5 yaş grubundaki 3 otizm tanılı çocuk ve anneleri	Annelerin stratejileri kullanma sıklıkları Annelerin doğru olarak izlediği uygulama adımlarının sayıları Çocukların yanıt sayıları Çocuğun iletişim davranışları	Eğitim ve koçluk sonrası annelerin okuma tekniklerini ve doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklığı artması ve çocukların daha çok iletişimsel davranışı sergilemesi

Tablo 1.1: İlgili Araştırmalar (Devamı)

Bean, Perez, Dynia, Kaderavek ve Justice, (2020)	Öğretmen liderliğinde paylaşılan bir kitap okuma etkinliği sırasında kitap okuma yönelimi ile okuryazarlık becerisi gelişimi arasındaki ilişkinin araştırılması	Nicel	Üç grup okul öncesi çocuk grubu; otizm tanılı 22, gelişimsel dil bozukluğu tanılı 23 ve tipik gelişim gösteren 58	Okul Öncesi Kelime ve Yazı Farkındalığı Testi, Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Testi, Çocukların Kitap Okumaya Yönelim Derecelendirme Ölçeği	Kitap okuma yöneliminin, çocukların basılı kavram bilgisi ve ses bilgisel farkındalıkla ilgili kazanımları olması
Noble ve diğerleri, (2020)	Etkileşimli kitap okumanın farklı sosyoekonomik düzeyde olan çocuklarda dili destekleyip desteklemediğinin araştırılması	Nicel	Yaş aralığı 2-3 olan 123 deney ve 62 kontrol grubunda çocuk ve birincil bakıcıları	Okul Öncesi Dil Ölçeği Beşinci Baskı, Dil Temellerinin Klinik Değerlendirmesi -Okul Öncesi-2, Ortalama Sözce Uzunluğu	Birincil bakıcılar daha fazla etkileşimli kitap okuma davranışı sergilemes

Piasta, Justice, McGinty ve Kaderavek, (2012) tarafından yürütülen çalışmada, EKO kapsamında yazılı materyalle etkileşimin artırılmasının çocukların okuryazarlık gelişimi üzerindeki boylamsal etkileri incelenmiştir. Araştırma yöntemi olarak, deneysel desenle desteklenen boylamsal bir yaklaşım benimsenmiş; belirli bir zaman dilimi boyunca çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki değişim sistematik olarak izlenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını genellikle okul öncesi dönemde bulunan, farklı sosyoekonomik geçmişlere sahip çocuklar ile bu çocuklarla EKO uygulamalarını gerçekleştiren öğretmenler oluşturmuştur. Veri toplama araçları arasında çocukların yazı farkındalığı, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve kelime bilgisi gibi erken okuryazarlık bileşenlerini ölçmeye yönelik standartlaştırılmış testler ile gözlem formları ve öğretmen uygulama kayıtları yer almıştır. Elde edilen bulgular, EKO sırasında yazılı materyale yönelik bilinçli yönlendirmelerin (örneğin yazıyı işaret etme, harf ve ses ilişkilerine dikkat çekme) çocukların erken okuryazarlık becerilerinde anlamlı ve kalıcı gelişmeler sağladığını göstermiştir. Özellikle yazı farkındalığı ve harf bilgisi alanlarında gözlenen ilerlemelerin zaman içinde sürdüğü, dolayısıyla EKO' nun yalnızca kısa vadeli değil,

uzun vadeli akademik kazanımlar açısından da etkili bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ergül, Akoğlu, Tufan ve Kesiktaş (2013) tarafından Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) desteğiyle gerçekleştirilen bir çalışmada, düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin ana sınıfına devam eden çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde EKO yönteminin etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya 17 farklı ilkokuldan çok sayıda çocuk, öğretmen ve ebeveyn dâhil edilmiş ve çalışma toplam 24 ay süren üç aşamalı bir süreçte yürütülmüştür. İlk aşamada, EKO programının pilot uygulaması, alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyleri temsil eden üç ana sınıfta proje ekibi tarafından dört hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. İkinci aşama olan ana uygulamada ise, alt sosyoekonomik düzeye sahip 5–6 yaş grubu çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde EKO’ nun etkisi değerlendirilmiş; program, sınıf ve aile temelli uygulamaları kapsayan altı farklı koşul çerçevesinde uygulanmıştır. Eğitim sürecinin ardından EKO uygulamaları yedi hafta daha sürdürülmüş ve her bir koşulda 14 ile 27 çocuk yer almıştır. Yapılan analizler, EKO’ nun çocukların ifade edici dil becerilerini, yazı farkındalıklarını, sözcük ve anlam bilgilerini ve ses bilgisel farkındalıklarını olumlu yönde desteklediğini ortaya koymuştur. Son aşamada gerçekleştirilen izleme çalışmasında, projeye katılan çocukların ilkokul birinci sınıftaki okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri, programa katılmayan kontrol grubundaki akranlarıyla karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular, EKO programına katılan çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde daha yüksek performans sergilediklerini ve programın uzun vadeli etkilerinin bulunduğunu göstermiştir.

Akoğlu, Ergül ve Duman, (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesinde küçük grup uygulamalarına dayalı EKO programının etkililiği incelenmiştir. Araştırmada, tek grup öntest-sontest araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmaya İç Anadolu Bölgesi’ndeki bir ilde, Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü’ne bağlı yurtlarda yaşayan ve okul öncesi eğitime devam eden 4–5 yaş grubundaki, 4’ ü kız ve 5’ i erkek olmak üzere toplam 9 korunmaya ihtiyaç duyan çocuk dâhil edilmiştir. Veriler, Denver Gelişimsel Tarama Testi II, Peabody Resim-Kelime Testi ve doğal dil örnekleri aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, küçük grup temelli EKO uygulamalarının hem alıcı dil (anlama) hem de ifade edici dil (kendini ifade etme) becerileri üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkiler yarattığını

göstermiştir. Özellikle çocukların sözcük dağarcığında genişleme, cümle kurma becerilerinde gelişim ve dil kullanımında daha etkin katılım sergiledikleri belirlenmiş; bu gelişimlerin kontrol grubuna kıyasla daha belirgin olduğu ve EKO' nun erken dil müdahalelerinde etkili bir yöntem olarak değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman (2015) tarafından yürütülen “Anasınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin EKO bağlamında incelenmesi” başlıklı çalışmada, ana sınıflarında uygulanan kitap okuma süreçleri etkileşimli bir perspektiften ele alınmıştır. Araştırma kapsamında, alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip ilköğretim okullarına bağlı ana sınıflarında gerçekleştirilen kitap okuma etkinlikleri, EKO Davranışları Kontrol Listesi kullanılarak sistematik ve betimsel biçimde incelenmiştir. Altı farklı ilköğretim okulunun ana sınıflarından elde edilen bulgular, EKO uygulamalarının geleneksel yöntemlere kıyasla çocukların dil gelişimi, kavram edinimi ve okuryazarlık becerileri üzerinde daha yüksek düzeyde katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca, sonuçlar EKO uygulamalarının çocukların öğrenme süreçlerine daha aktif katılımını desteklediğini ve gelişimsel açıdan kalıcı kazanımlar sunduğunu ortaya koymakta; bu durum, ana sınıflarında kitap okuma etkinliklerinin planlanmasında etkileşimli yaklaşımların önemine işaret ederek eğitimcilere uygulamaya dönük yol gösterici bilgiler sunmaktadır.

Tetik (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, birlikte okuma yaklaşımlarından biri olan diyaloga dayalı okuma uygulamasının 48–60 ay aralığındaki dört-beş yaş çocuklarının dil gelişimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmanın evrenini, Uşak il merkezinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığı' na bağlı anaokullarına devam eden aynı yaş grubundaki çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz deneysel desen kullanılmıştır. Sosyoekonomik açıdan benzer niteliklere sahip iki anaokulu belirlenmiş ve bu okullardaki sınıflar kura yöntemiyle deney ve kontrol gruplarına atanarak, her bir okuldan bir deney ve bir kontrol sınıfı araştırmaya dâhil edilmiştir. Kura sonucunda deney grubunda 50, kontrol grubunda 54 çocuk olmak üzere toplam 104 çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Deney grubunda yer alan sınıflarda, araştırmacı tarafından 10 hafta boyunca haftada iki kez, her seans yaklaşık 10–15 dakika süren resimli öykü kitapları diyaloga dayalı okuma yöntemiyle uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Veri toplama araçları olarak “Peabody Resim Kelime Testi (PRKT)”, “Marmara Dil Gelişim Ölçeği (MDGÖ)” ve “Kişisel Bilgi

Formu” kullanılmış ve toplam 20 farklı öykü kitabı çocuklara sunulmuştur. Elde edilen veriler, diyaloga dayalı okuma yöntemi ile öykü okunan deney grubundaki çocukların PRKT ve MDGÖ puanlarının, geleneksel yöntemle öykü okunan kontrol grubu çocuklarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, diyaloga dayalı okuma yönteminin, EKO bağlamında uygulandığında dört- beş yaş (48–60 ay) çocuklarının dil gelişimini olumlu yönde desteklediğini ortaya koymaktadır.

Blewitt ve Langan, (2016) tarafından yürütülen çalışmada, EKO sürecinde metin dışı konuşmaların çocukların etkin katılım düzeyleri ile ilgi ve motivasyonları üzerindeki rolü incelenmiştir. Araştırmada yöntem olarak deneysel bir desen benimsenmiş; EKO oturumları sırasında yetişkinlerin metinle doğrudan ilişkili ifadelerinin yanı sıra metin dışı genişletilmiş konuşmalarının çocuk davranışları üzerindeki etkileri karşılaştırmalı biçimde analiz edilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını genellikle okul öncesi dönemde bulunan, yaklaşık 3–5 yaş aralığındaki çocuklar oluşturmuş; bu çocuklar dil gelişimi açısından tipik özellikler gösteren ve küçük grup ya da bireysel oturumlara katılan bireylerdir. Veri toplama araçları kapsamında video kayıtları üzerinden yapılan sistematik gözlemler, çocukların sözel katılım düzeylerini belirlemeye yönelik kodlama şemaları, dikkat ve ilgi göstergelerini ölçen davranışsal gözlem formları ile etkileşim sürecine ilişkin nitel veri kayıtları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, EKO sırasında metin dışı konuşmaların (örneğin çocukların deneyimleriyle bağlantı kurma, açık uçlu sorular sorma ve genişletilmiş açıklamalar yapma) çocukların sürece aktif katılımını artırdığını, dikkat sürelerini uzattığını ve öğrenme sürecine yönelik isteklerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, yalnızca metne bağlı kalınarak yürütülen etkileşimlere kıyasla, metin dışı zenginleştirilmiş dil girdisinin çocukların hem bilişsel hem de dilsel katılımını daha üst düzeye taşıdığı ve EKO uygulamalarında nitelikli etkileşimin kritik bir bileşeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hassingier Das, Ridge, Parker, Golinkoff, Hirsh-Pasek ve Dickinson, (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çocukların kelime dağarcığını geliştirmek amacıyla EKO ile yapılandırılmış kelime oyunu etkinliklerinin birlikte sunulmasının etkililiği incelenmiştir. Araştırmada yöntem olarak deneysel bir desen tercih edilmiş; EKO ile desteklenen kelime oyunu uygulamasına katılan çocuklar ile yalnızca standart okuma etkinliklerine katılan çocuklar karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın

katılımcılarını genellikle okul öncesi dönemde yer alan, yaklaşık 4–6 yaş aralığındaki ve dil gelişimi bakımından tipik ya da dil açısından desteklenmeye ihtiyaç duyan çocuklar oluşturmuş; katılımcılar küçük gruplar hâlinde yapılandırılmış oturumlara dâhil edilmiştir. Veri toplama sürecinde çocukların alıcı ve ifade edici kelime bilgilerini ölçmeye yönelik standartlaştırılmış kelime testleri, hedef sözcüklerin öğrenilme düzeyini belirleyen değerlendirme araçları, gözlem formları ve uygulama sürecine ilişkin kayıtlar kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, EKO ile entegre edilen kelime oyunu etkinliklerinin çocukların hedef kelimeleri öğrenme, hatırlama ve farklı bağlamlarda kullanma becerilerini anlamlı düzeyde artırdığını göstermiştir. Özellikle yalnızca EKO uygulamalarına kıyasla, oyun temelli pekiştirmelerin kelime öğrenimini daha kalıcı hâle getirdiği ve çocukların öğrenme sürecine daha yüksek motivasyon ve katılımı dâhil oldukları belirlenmiştir; bu doğrultuda, EKO’ nun oyunla bütünleştirilmesinin erken dil gelişimini desteklemede etkili bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan, (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, diyaloga dayalı kitap okuma yaklaşımının (EKO kapsamında ele alınarak) 48–66 ay aralığındaki çocukların ifade edici dil gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada yöntem olarak deneysel desen kullanılmış; deney grubunda yer alan çocuklara yapılandırılmış EKO oturumları uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel kitap okuma etkinlikleri sürdürülmüş ve iki grup arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, tipik gelişim gösteren ve 48–66 ay yaş aralığında bulunan çocuklar oluşturmuş; çocuklar küçük gruplar hâlinde EKO uygulamalarına katılmıştır. Veri toplama araçları olarak çocukların ifade edici dil becerilerini değerlendirmeye yönelik standartlaştırılmış dil testleri, sözcük üretimi ve cümle kurma becerilerini ölçen değerlendirme formları ile gözlem kayıtları kullanılmış; ayrıca uygulama öncesi ve sonrası ölçümler alınarak gelişim düzeyleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, EKO’ nun çocukların ifade edici dil becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını göstermiş; özellikle sözcük çeşitliliğinde artış, daha uzun ve karmaşık cümleler kurabilme ile kendini daha etkin ifade edebilme gibi alanlarda deney grubunun kontrol grubuna göre daha ileri düzeyde performans sergilediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, diyaloga dayalı etkileşimlerin EKO sürecinde dil üretimini destekleyici bir rol oynadığını ve erken çocukluk döneminde ifade edici dil gelişimini güçlendiren etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır.

Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan, (2017) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, diyaloğa dayalı birlikte okuma ile geleneksel birlikte okuma yaklaşımlarının 48–60 aylık çocukların dil gelişimi üzerindeki etkileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada yöntem olarak deneysel bir desen benimsenmiş; deney grubunda yer alan ocuklara EKO temelli, çocukların aktif katılımını teşvik eden ve soru-cevap, genişletme ve geri bildirim süreçlerini içeren uygulamalar sunulurken, kontrol grubunda daha çok yetişkin merkezli ve metnin doğrudan okunmasına dayalı geleneksel okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, 48–60 ay yaş aralığında bulunan ve genel olarak tipik gelişim gösteren çocuklar oluşturmuş; çocuklar küçük gruplar hâlinde uygulama sürecine dâhil edilmiştir. Veri toplama araçları kapsamında çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçmeye yönelik standartlaştırılmış dil testleri, sözcük bilgisi ve dil kullanımını değerlendiren lme araçları ile gözlem formları kullanılmış; ayrıca uygulama öncesi ve sonrası ölümler alınarak gruplar arası farklar analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, EKO temelli diyaloğa dayalı birlikte okuma uygulamalarına katılan çocukların dil gelişimi açısından, özellikle ifade edici dil, sözcük dağarcığı ve dil kullanım becerileri bakımından, geleneksel birlikte okuma etkinliklerine katılan çocuklara kıyasla daha yüksek düzeyde gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, çocukların aktif katılımını merkeze alan EKO uygulamalarının erken çocukluk döneminde dil gelişimini desteklemede daha etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Gerek, Karasu ve Girgin, (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, işitme kayıplı bir çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin EKO süreciyle nasıl desteklendiği ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yaklaşımı benimsenmiş; tek bir katılımcı üzerinden derinlemesine veri toplanarak sürece ilişkin ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Çalışmanın katılımcısını okul öncesi dönemde yer alan, işitme kaybı bulunan ve işitsel ya da işitsel-dilsel destek programlarından yararlanan bir ocuk oluşturmuş; bu çocuğun gelişim süreci EKO oturumları aracılığıyla sistematik biçimde izlenmiştir. Uygulama sürecine geçilmeden önce, katılımcı çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerileri; hikâye okuma, hikâye anlatma ve şarkı söyleme etkinliklerini içeren toplam altı oturumda değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde kullanılmak üzere üç farklı düzeyi kapsayan altı hikâye kitabı hazırlanmış ve bu materyaller doğrultusunda toplam 12 oturum gerçekleştirilmiştir. Her uygulama

oturumunun ardından, süreçte karşılaşılan güçlükler ile bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ele alınarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, EKO' nun işitme kayıplı çocuğun erken okuryazarlık becerilerinde belirgin gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur; özellikle yazılı materyale yönelimin artması, sembol ve yazı farkındalığında ilerleme, sınırlı dil girdisine rağmen anlam kurma ve ifade etme becerilerinde gelişim gözlenmiştir. Bu doğrultuda, EKO' nun uygun uyarlamalarla sunulduğunda işitme kayıplı çocuklar için etkili bir destekleyici yaklaşım olduğu ve erken okuryazarlık gelişimini güçlendirmede önemli katkılar sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gettinger ve Stoiber (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, kod odaklı, anlam odaklı ve bu iki yaklaşımın birleşiminden oluşan EKO etkileşim türlerinin çocukların baskı (print awareness/yazı farkındalığı) becerileri ile kelime bilgisi üzerindeki etkileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada yöntem olarak deneysel bir desen benimsenmiş; katılımcılar farklı müdahale gruplarına ayrılarak her grupta farklı türde EKO uygulamaları sistematik biçimde yürütülmüş ve uygulama öncesi-sonrası ölçümler aracılığıyla etkililik değerlendirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, genellikle 4–6 yaş aralığında bulunan ve tipik gelişim gösteren çocuklar oluşturmuş; çocuklar küçük gruplar hâlinde yapılandırılmış EKO oturumlarına katılmıştır. Veri toplama araçları kapsamında çocukların yazı farkındalığı ve baskı becerilerini ölçmeye yönelik değerlendirme araçları, harf bilgisi ve sembol tanıma testleri ile alıcı ve ifade edici kelime bilgisini belirlemeye yönelik standartlaştırılmış dil ölçme araçları kullanılmış; ayrıca uygulama sürecine ilişkin gözlem formları ve kayıtlar da veri setine dâhil edilmiştir. Elde edilen bulgular, kod odaklı EKO etkileşimlerinin özellikle yazı farkındalığı ve harf bilgisi gibi baskı becerileri üzerinde daha belirgin etkiler yarattığını, anlam odaklı etkileşimlerin ise kelime bilgisi ve dil anlama becerilerini daha fazla desteklediğini göstermiştir. Bununla birlikte, kod ve anlam odaklı yaklaşımların birlikte kullanıldığı birleşik EKO uygulamalarının her iki beceri alanında da dengeli ve daha kapsamlı gelişim sağladığı belirlenmiş; bu durum, erken okuryazarlık müdahalelerinde bütüncül yaklaşımların daha etkili olabileceğine işaret etmektedir.

Toub ve diğerleri, (2018) tarafından yürütülen araştırmada, düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi çocukların kelime dağarcığının geliştirilmesinde kitap okuma süreçlerine entegre edilen oyunun rolü incelenmiş ve bu bağlamda EKO

uygulamalarının etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmada yöntem olarak deneysel bir desen kullanılmış; çocuklar EKO ile birlikte oyun temelli kelime öğretimi uygulamalarına katılan grup ile daha geleneksel kitap okuma süreçlerine katılan karşılaştırma grubu olmak üzere farklı koşullara atanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını genellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çevrelerden gelen, 4–5 yaş aralığında bulunan ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar oluşturmuş; katılımcılar küçük gruplar hâlinde yapılandırılmış EKO oturumlarına dâhil edilmiştir. Veri toplama araçları kapsamında çocukların alıcı ve ifade edici kelime bilgilerini ölçmeye yönelik standartlaştırılmış testler, hedef sözcük öğrenimini değerlendiren ölçme araçları, gözlem formları ve süreç temelli kayıtlar kullanılmış; uygulama öncesi ve sonrası değerlendirmeler ile gelişim düzeyleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, EKO ile bütünleştirilen oyun temelli etkinliklerin çocukların kelime öğrenme düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını ve özellikle hedef kelimelerin kalıcı öğrenilmesini desteklediğini göstermiştir. Bununla birlikte, oyun içeren EKO uygulamalarına katılan çocukların öğrenme sürecine daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, motivasyonlarının arttığı ve kelimeleri farklı bağlamlarda kullanma becerilerinin geliştiği belirlenmiş; bu sonuçlar, oyun ve EKO’ nun birlikte kullanımının dezavantajlı gruplardaki çocukların dil gelişimini desteklemede etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymuştur.

Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, anne babaların çocuklarıyla yürüttükleri etkileşimli öykü okuma süreçlerinin (EKO kapsamında ele alınarak) çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada yöntem olarak deneysel bir desen benimsenmiş; ebeveynlere EKO’ ya dayalı okuma stratejileri konusunda rehberlik sağlanan bir müdahale grubu ile geleneksel okuma alışkanlıklarını sürdüren bir karşılaştırma grubu oluşturularak sonuçlar analiz edilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını okul öncesi dönemde bulunan, genellikle 3–6 yaş aralığındaki çocuklar ile onların anne babaları oluşturmuş; çocuklar tipik gelişim gösteren bireyler olup farklı sosyoekonomik düzeylerden aileler araştırmaya dâhil edilmiştir. Veri toplama araçları kapsamında çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemek için Ankara Gelişim Tarama Envanteri ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi ile Brigance Erken Gelişim Envanteri II kullanılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, ebeveynlerin EKO temelli etkileşimli okuma stratejilerini kullanmalarının çocukların dil gelişimi üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler

yarattığını göstermiştir. Özellikle çocukların sözcük dağarcığında genişleme, daha karmaşık dil yapıları kullanma ve iletişim sürecine daha aktif katılım gösterme gibi alanlarda belirgin gelişmeler gözlenmiş; bu sonuçlar, aile katılımına dayalı EKO uygulamalarının erken çocukluk döneminde dil gelişimini desteklemede etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymuştur.

Özen Altinkaynak, (2019) tarafından yürütülen çalışmada, EKO etkinliklerinin katılımcıların harf (print) ve sesbilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 17'si deney ve 17'si kontrol grubunda yer alan toplam 34 okul öncesi dönem öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada bağımsız değişken olarak EKO programı ele alınırken, bağımlı değişkeni harf bilgisi ve ses bilgisel farkındalık becerileri oluşturmaktadır. Araştırma verileri ise “Fonolojik Farkındalık Ölçeği” ile “Okul Öncesi Kelime ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı” kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgular, EKO etkinliklerine katılan çocukların harf farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığını göstermiştir; özellikle harf tanıma, sesleri ayırt etme ve sesleri birleştirerek kelime oluşturma becerilerinde deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha yüksek performans sergilediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, EKO' nun erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğunu ve özellikle harf ve sesbilgisel farkındalık alanlarında çocukların dil ve okuma öncesi becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Akemoğlu ve Tomeny, (2020) tarafından yürütülen çalışmada, kitap okuma sırasında ebeveynler tarafından uygulanan erken iletişim müdahalesinin çocukların dil ve iletişim becerileri üzerindeki etkisi EKO çerçevesinde incelenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını, yaşları 3–5 arasında değişen, Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış üç çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Uygulama sürecine geçilmeden önce, annelere EKO teknikleri ve doğal öğretim stratejileri konusunda bilgilendirici nitelikte formal bir seminer verilmiştir. Araştırmanın verileri ise annelerin EKO programı kapsamında yer alan stratejileri uygulama sıklıkları, çocukların verdikleri yanıt sayıları, çocukların iletişim içeren davranışları ve annelerin uygulama adımlarını doğru şekilde gerçekleştirme düzeylerinden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular, ebeveynlerin erken iletişim müdahalesi uygulayarak EKO oturumlarını yürütmelerinin çocukların dil gelişimi üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler sağladığını göstermiştir. Özellikle sözcük

bilgisi, cümle kurma ve dil kullanımında çocukların daha aktif katılım sergilediği belirlenmiş, bu durum ebeveyn katılımının EKO süreçlerinde kritik bir rol oynadığını ve erken iletişim becerilerini desteklemede etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymuştur.

Kaderavek ve Justice, (2020) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmen liderliğinde gerçekleştirilen paylaşılan kitap okuma oturumları sırasında çocukların kitap okuma yönelimleri ile okuryazarlık becerilerinin gelişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Katılımcılar 3 grup şeklinde oluşturulmuş olup, 22 otizmlili çocuk, 58 tipik gelişim gösteren çocuk ve 23 gelişimsel olarak dil bozukluğuna sahip çocuklardır. Verileri analiz etmede, kelime bilgisi ve yazı farkındalık becerilerini ölçmek için “Okul öncesi kelime ve yazı farkındalığı 46 testi”, okuryazarlık becerilerini ölçmek için “Okul öncesi erken okuryazarlık testi” ve okumaya yönelik eğilimlerini ölçebilmek adına da “Çocukların Kitap Okumaya yönelim derecelendirme ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen liderliğindeki EKO etkinliklerine aktif şekilde katılan çocukların kitap okuma yönelimlerinin güçlü olması durumunda, okuryazarlık becerilerinde daha belirgin gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, öğretmen rehberliğinde yürütülen EKO uygulamalarının, çocukların kitapla etkileşimlerini artırarak erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemede etkili bir araç olduğunu ve yönelim ile beceri gelişimi arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu göstermektedir.

Noble ve diğerleri, (2020) tarafından yürütülen çalışmada, EKO’ nun farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen çocukların dil gelişimini destekleyip desteklemediği araştırılmıştır. Araştırmada yöntem olarak deneysel ve karşılaştırmalı bir desen benimsenmiş; düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki çocuk grupları EKO oturumlarına katılmış ve uygulama öncesi-sonrası dil becerileri karşılaştırılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını okul öncesi dönemde bulunan, 4–6 yaş aralığında tipik gelişim gösteren çocuklar oluşturmuş; gruplar küçük grup oturumları şeklinde EKO etkinliklerine dahil edilmiştir. Veri toplama araçları kapsamında çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendiren standart dil testleri, kelime bilgisi ölçümleri, yazılı materyale yönelim ve katılım düzeylerini belirlemeye yönelik gözlem formları ile süreç temelli kayıtlar kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, EKO uygulamalarının tüm sosyoekonomik gruplardaki çocukların dil gelişimini anlamlı biçimde desteklediğini göstermiştir; özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların EKO sürecine aktif katılımı, kelime bilgisi ve ifade edici dil becerilerinde belirgin kazanımlar sağlamıştır. Bununla birlikte,

EKO' nun farklı sosyoekonomik geçmişlere sahip çocuklar arasında dil gelişimi eşitsizliklerini azaltıcı bir etkisi olduğu ve erken dil müdahalelerinde kapsamlı bir yaklaşım olarak kullanılabilceği sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında yer alan araştırmalar incelendiğinde, GDB' ye sahip olan çocuklar üzerinde yürütülen EKO uygulamalarının katılımcıların sözcük dağarcıklarını geliştirmede etkili bir yöntem olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen kitap okuma etkinlikleri, çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişiminde temel bir işleve sahiptir. EKO süreci, kelime öğretimi gibi doğrudan dil odaklı müdahalelerle birlikte uygulanabilmektedir (Blewitt & Langan, 2016). Bunun yanı sıra, yalnızca sözcük dağarcığını geliştirmekle sınırlı kalmayıp, ses bilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesi de EKO etkinlikleriyle bütünleştirilebilmektedir. Alan yazınında yer alan bir derleme çalışması, erken çocukluk döneminde dil becerilerinden ses bilgisel farkındalığa yönelik gerçekleştirilen deneysel müdahalelerin %33' ünün kitap okuma temelli etkinliklerden oluştuğunu ortaya koymaktadır (Balıkçı, 2020). EKO' nun, dil gelişimini desteklemesinin ötesinde, bu süreç içerisinde sunulan doğrudan dil becerisi öğretimi aracılığıyla çocukların okuma öğrenmeye daha hazırlıklı hale gelmelerine katkı sağlamaktadır (Chow vd.,2008). Ayrıca erken dönemde kazanılan yazılı materyal bilgisi ile ilerleyen dönemlerdeki okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya konmakta ve bu yaklaşımın okuma güçlüklerinin önlenmesinde birincil bir müdahale olarak kullanılabilceği belirtilmektedir (Piasta vd.,2012). Bununla birlikte, EKO' nun çok küçük yaştaki çocukların dil gelişimini destekleme potansiyeline sahip olduğu ve bu sayede okula başlama hazırlıklarını hızlandırdığı ifade edilmektedir (Cutspec, 2004).

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

GDB tanısı bulunan çocuklarda EKO' nun sözcük dağarcığı üzerindeki etkililiğini incelemek amacıyla, bu çalışmada tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çoklu yoklama modelleri, artırılması ya da azaltılması hedeflenen tüm davranışlarda uygulanabilen araştırma desenleri arasında yer almaktadır (Tekin-İftar, 2018). Gast ve diğerleri (2014) tarafından vurgulandığı üzere, bu modelin kullanımı başlama düzeyinde sürekli veri toplama gerekliliğini esneterek hem somut ve tekrarlanabilir bir süreç sağlar hem de test etme etkisinden kaynaklanabilecek iç geçerlilik sorunlarını engeller. Uygulama aşamasında, katılımcıların tamamından eş zamanlı alınan başlama düzeyi verilerinin alınmasıyla birlikte, ilk katılımcıda kararlılık sağlandığında uygulama evresine geçilir. Birinci katılımcı ile çalışılırken diğer katılımcılardan kontrollü aralıklarla veri toplanır; öğretim süreci katılımcılar arasında kademeli bir geçişle sürdürülerek tüm katılımcılarda hedeflenen ölçüte ulaşılmasıyla süreç sonlanır (Tekin-İftar, 2018).

2.2. Çalışma Grubu/Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını belirlemek için;

- 1- Okulöncesi eğitim kapsamında okulöncesi kurumuna devam etmesi,
- 2- Tıbbi ve/veya eğitsel tanı verme kapsamında ilgili kurumlar tarafından GDB tanısı almış olması,
- 3- Herhangi bir ek yetersizliğinin olmaması şartı aranmıştır. Bahsedilen şartlara uyan katılımcılar araştırmacının görev aldığı Erzincan İlinde bir okulöncesi kurumunda bulunan öğrenciler arasından seçilmiştir.

Çalışmanın katılımcıları üç öğrenciden oluşmaktadır. Üç öğrenciden birisi RAM tarafından GDB tanılı olup destek eğitim kapsamında anasınıfına devam eden erkek öğrencidir. Diğer iki öğrenci ise sağlık kurumunda görev yapan dil terapistinden GDB tanısı almış, ana-sınıfına devam eden erkek öğrencilerdir. Üç öğrenci de okul saatleri dışında bir dil terapistinden destek almaktadır.

Kenan (takma adı ile) 7 yaşındadır. BEP raporunda GDB kapsamında konuşma, yazı ve diğer işaret öğretilerinin algılanması, anlaşılması boyutlarında dilin morfolojisi (kelimelerin yapısı ekler, kökler ve sesletim kurallarıdır; bu alandaki bozuklukta çocuk, kelime sonlarına gelen takıları örn: -lar, -de anlamayabilir veya yanlış kullanabilir. Ayrıca, sesleri doğru çıkaramamaktadırlar), semantik (kelimelerin ve cümlelerin taşıdığı anlam, kelime dağarcığıdır; anlam bozukluğunda sınırlı kelime hazinesi, kelimeleri yanlış anlama veya soyut kavramları kavrayamama görülür), pragmatik (dil sosyal bağlamda, amaca uygun kullanımınıdır; kullanım bozukluğunda; sıra bekleme, göz teması kurma, konuyu sürdürme, alaycı ifadeleri anlama veya karşısındakinin ilgisine göre konuşmayı ayarlama zorluk yaşanır) gibi alt sistemlerini içine alan bozukluğa sahip olduğu belirtilmiştir.

Mirza (takma adı ile) 6 yaşındadır. GDB tanısı olmasına rağmen BEP raporu yoktur ancak aileyle yapılan görüşmelerde dil terapistinin katılımcı ile ilgili görüşleri; sesletim ve ses bilgisi yoksunluğuna sahip olduğu yönündedir. Konuşma seslerinin ve dile ait ses bölümlerinin beklenenden farklı olarak çıkarımı ve ana dilin ses sistemi ve ses birleşimlerini düzenleyen kuralları anlama ve kullanmada güçlük çektiği bilgisi edinilmiştir. Bu bozukluklar; konuşma sesinde, çarpıtılmalar; bir ses yerine başka ses söyleme, ses düşürme, ekleme, arka sesleri (k, g) öne getirme (t, d), ya da sürtünmeli sesleri (f, v, s, z, ş, j) durak sesi olarak çıkarma (t, d, p, b) gibi hatalar şeklinde sıralanabilir. Bu durumun konuşmanın anlaşılabilirliğini kötü yönde etkilediği belirlenmiştir.

Yağız (takma adı ile) 6 yaşındadır. GDB tanısı olmasına rağmen BEP raporu yoktur ancak ailesiyle ve öğretmeniyle yapılan görüşmelerde, çocuğun yaşına ve cinsiyetine yönelik doğru olmayan, ses çıkarımı ve ses kalitesinin, perde (perde; sesin frekansına bağlı olarak ince veya kalın çıkmasıdır), şiddet (şiddet; sesin gücü veya yüksekliğidir; sesin çok bağırtılı veya çok kısık olması şiddet sorununa işaretler), rezonans (ses tellerinde üretilen sesin, boğaz, ağız ve burun boşluklarında titreşerek tınlamasıdır;

sesin fazla burundan gelmesi veya az burundan gelmesi rezonans bozukluğu olarak tanımlanır)gibi özelliklerinde ortaya çıkan bozukluklara sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrenci ile kurulan etkileşimde konuşma sesinin özelliklerinde, çarpıtılmalar; bir ses yerine başka ses kullanma, ses düşürme gibi sesletim sorunları gözlenmiştir.

Araştırmacı, her üç öğrencinin de gerek sınıf içi etkileşimlerinde, gerekse okul içindeki sosyal faaliyetlerde dil gelişimi açısından belirgin eksiklikler sergilediklerini fark etmiştir. Örneğin; yetişkin ve akranlarıyla iletişim kurarken sınırlı sayıda kelime kullanımı, kelime telaffuzlarında sorunlar, sesin çıkarımı, ses tonu, sesin şiddetinde çeşitli bozukluklar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Araştırmacı bu gözlemlerini öğrencilerin ana sınıfı öğretmenlerinden ve ailelerinden aldığı informal bilgilerle de doğrulamış; böylece öğrencilerin dil gelişimi alanında gereksinimleri olduğu açıkça belirlenmiştir.

Katılımcıların belirlenmesinin ardından, etik ilkeler gereği ailelere Veli Onam Formu (bkz. Ek 1) aracılığıyla gönüllü katılımlarına ve çocuklarını çalışmanın herhangi bir anında geri çekme güvencesine ilişkin bilgi verilmiş ve çalışmaya gönüllü katılımı kabul ettiklerine ilişkin ailelerden yazılı izinler alınmıştır. Araştırmanın deneysel kontrolünü ve yapılan çalışmanın özgün etkisini saptayabilmek amacıyla, katılımcıların daha önce EKO sürecine dair herhangi bir deneyiminin bulunmaması ön koşul olarak belirlenmiştir. Bu durumun teyidi için Veli Onam Formu sırasında ailelere çocukların daha önce EKO uygulamalarına katılıp-katılmadıkları sorulmuş ve öğrencilerin mevcut BEP'leri incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler neticesinde, katılımcıların söz konusu uygulama ile ilgili geçmiş bir yaşantılarının bulunmadığı saptanmıştır.

2.3. Araştırmacı/Uygulamacı

Araştırmacı 2008 yılında Trabzon Fatih Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okulöncesi Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur ve Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesinde hâlihazırda Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda lisansüstü öğrenimine devam etmektedir. Araştırmacı, 2008-2025 yılları arasında Erzincan ili, Merkez ilçesinde MEB'e bağlı anasınıfı ve anaokullarında görev yapmıştır ve halihazırda bir anaokulunda okulöncesi öğretmendir. Araştırmacı EKO uygulaması kapsamında öğrencilerle uygulamalar gerçekleştirmiş ve hedef sözcüklere ilişkin değerlendirme süreçlerini yürütmüştür.

2.4. Ortam

Çalışmanın başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumları Erzincan iline bağlı bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Oturumlar uygulamacının öğretim sunduğu kendi sınıfında (birim odasında) gerçekleştirilmiş olup, diğer öğrencilerin sınıfta yer almadığı okul sonrası saatlerde gerçekleştirilmiştir. Deneysel süreçte sınıfta sadece katılımcı ve uygulamacı yer almış ve bire bir öğretim formatında uygulamalar yürütülmüştür. Sınıfta 4 tane masa, 12 tane sandalye, 1 tane öğretmen dolabı ve 4 tane oyuncak dolabı bulunmaktadır. Deneysel çalışmanın yürütülmesi sürecindeki tüm aşamalar öğrencinin dikkatini çekmeyen ve uygulama sürecini tüm detaylarıyla gösteren sınıftaki bir konuma konumlandırılan bir video kaydediciyle kayıt altına alınmıştır.

2.5. Araç-gereçler

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi sürecinde kullanılan araç gereçler: bir hikâye kitabı (Dedektif Zebra) ve hedef sözcüklerin görsellerinin bulunduğu kartlardır Ayrıca, video kaydı için sınıfa konumlandırılmak üzere tripod ve kamera da kullanılmıştır.

• Hikâye Kitabı (Dedektif Zebra): Dedektif Zebra ve Kayıp Kurabiyelerin Gizemi (Yazar: Gill Mclean; Yayınevi: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları; Sayfa Sayısı: 32; Basım Yılı: 2019)

Kitap seçimi esnasında dikkat edilen kriterler;

- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onay almış olması,
- Kitap sayfalarında net ve açık resimler kullanılması,
- Çocuğun yaşına uygun olması,
- Günlük hayata uygun içerikler barındırması,
- Her sayfada bir resim olması,

-Daha önce karşılaşmadıkları bir kitap olması için okul kitaplığında kitabın bulunmaması,

• Hedef Sözcüklerin Görsellerinin Bulunduğu Kartlar: Hedef sözcüklerin görsellerinin bulunduğu kartlar için katılımcıların dikkatini çekecek, hedef sözcükleri net tasvirleyecek şekilde görseller kullanılmıştır. Görseller beyaz zemin üzerine çıkarılmıştır.

Resimli kartların boyutları 7' şer cm kareler şeklinde hazırlanmıştır. Şekil 1' de hedef kelimeler için kullanılan görseller gösterilmektedir.

Şekil 2. 1: Hedef Kelimeler İçin Kullanılan Görseller



Dedektif Marmelat Kurabiye Polis Merkezi



Kırıntı Geçit Kulübe Nine



Pati Torun

2.6. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni sözcük dağarcıklarını geliştirmedir. Sözcük dağarcığı genel literatürde; bir dilde mevcut olan ve bireyin anlamlandırdığı veya aktif olarak kullandığı tüm sözcüklerin toplamı şeklinde tanımlanmaktadır. Bu çalışma çerçevesinde, katılımcı çocukların hedef hikâye kitabında geçen ve daha önce anlamını bilmedikleri belirlenen sözcükleri edinmeleri hedeflenmiştir. Öğretim materyali olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) onaylı hikâye kitabı “Dedektif Zebra” seçilmiş; bu kitap içerisinde belirlenen 10 temel sözcük (dedektif, polis merkezi, marmelat, ipucu, kırıntı, geçit, nine, torun, kulübe, pati) edinimi için somut görsel materyallerden yararlanılmıştır. Katılımcıların ailelerinden edinilen bilgiler doğrultusunda, katılımcıların günlük hayatlarında çok sık karşılaşmadıkları kelimeler olması dikkate alınmıştır. Kelime seçiminde, kitapta birkaç kez farklı bölümlerde tekrar edilen kelimeler olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca sözcüklerin yalnızca isimlerinin değil hangi işlevde olduklarının da

öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda bağımlı değişken sözcük ismini söyleme ve işlevini belirtme olmak üzere iki kapsamda ele alınmıştır.

2.6.1. Olası Tepki Tanımları

Uygulama sürecinde katılımcıların EKO' nın sözcük dağarcığı üzerindeki etkililiğini değerlendirmek üzere üç temel tepki kategorisi belirlenmiştir: doğru tepki, yanlış tepki ve tepkisiz kalma. Söz konusu tepki türleri, hem başlama düzeyi hem de öğretim oturumları süresince sistematik olarak tanımlanmış bu tanımlar çerçevesinde; elde edilen veriler kontrollü şekilde veri kayıt formlarına işlenmiştir.

Doğru tepki, katılımcının hedeflenen sözcük ismini söyleme ve sözcüğün işlevini belirtme becerilerini uygun şekilde gerçekleştirmesi olarak tanımlanmıştır. Örneğin, kendisine “Bu nedir” diye sorulduğunda “kurabiye” demesi, “Bunun ne işe yaradığını biliyor musun?” diye sorulduğunda ‘bunu yeriz, tatlıdır vb.’ işlev bildiren tanımlar yapması doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Bu durumlarda Hedef Kelimeler Beceri Kayıt Formu’ na (bkz. EK 2) “+” işareti konulmuştur.

Yanlış tepki, katılımcının hedeflenen sözcük ismini söyleme ve sözcüğün işlevini belirtme becerilerini uygun olmayan tepkiler vermesi olarak tanımlanmıştır. Örneğin, kendisine “Bu nedir” diye sorulduğunda “Bilmiyorum!” demesi, ya da sözcüğü farklı şekilde isimlendirip kurabiyeye börek demesi yanlış tepki sayılmış ve veri kayıt formunda “-” işaretiyle gösterilmiştir. Benzer şekilde, işlevine ilişkin değerlendirmede “Bunun ne işe yaradığını biliyor musun? Söyle!” diye sorulduğunda hatalı bir tepki vermesi durumunda da (örn., kurabiye için fırında pişer derse) veri kayıt formuna “-“ işaretlemesi yapılmıştır.

Tepkisiz kalma, katılımcıya yönelik sunulan yönergeye rağmen herhangi bir sözel yanıtın gerçekleşmemesi durumu olarak tanımlanmıştır. Bu kategoride, örneğin araştırmacının yönelttiği “Bu nedir?” veya “Bunun işlevini biliyor musun? Söyle!” şeklindeki soruları takiben belirlenen 3 saniyelik bekleme süresi içinde katılımcının yanıtızsız kalması hali esas alınmıştır. Katılımcının bu süreçte sergilediği sessizlik veya tepkisizlik durumu, veri kayıt formları üzerinde “-“ (eksi) sembolü ile kodlanarak kayıt altına alınmıştır.

2.7. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni EKO uygulamasıdır. EKO ile öğretim çocukların seçmiş olduğu kitabın okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilere bağlı kalınarak, bilmedikleri tespit edilen kelimeler için ekstra öğretim araçlarına ve görsellere yer verilerek, sorular yöneltilerek ve kelime tekrarları yapılarak etkileşimli bir kitap okuma süreci olarak tanımlanabilir.

2.8. Genel Süreç

Araştırma sürecinde; sırasıyla, pilot uygulama, başlama düzeyi oturumları (toplu yoklama oturumları), uygulama oturumları, izleme ve genelleme oturumları düzenlenmiştir. Araştırma katılımcıların anaokulunda buldukları saatlerde, derslerini aksatmayacak şekilde yapıp, süreç boyunca düzenlenen tüm oturumlar video kaydına alınmıştır. İzleyen bölümlerde adım adım tüm süreçler açıklanmıştır.

2.9. Pilot Uygulama

Araştırma sürecinin güvenilirliğini artırmak, potansiyel sorunları önceden tespit etmek ve gerekli düzenlemeleri yapmak amacıyla uygulama öncesinde, katılımcılarla aynı grupta yer almayan farklı bir katılımcı ile pilot bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada, araştırmanın katılımcıları ile aynı sınıf seviyesinde olan ve normal gelişim gösteren bir öğrenci yer almıştır.

Uygulama başlamadan önce çocuğun hikâye kitabını incelemesi için 1 dk süre verilmiştir. Çocuğun hikâye kitabını incelemesinin ardından araştırmacı kitabın kapağı, kitabın ismi, yazarı, yayınevi gibi kavramları çocuğa tanıtmıştır ve bu şekilde EKO' nun okuma öncesi basamakları gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı bu basamaktan sonra kitabı okumaya başlamıştır. Okuma esnasında kısa ve net cümleler kurulmuş, anlatılan olay ve kelimeler, hikâyedeki resimler işaret edilerek çocuğa gösterilmiştir. Hedef kelimelerin geçmiş olduğu sayfalarda araştırmacı hedef kelimenin görselini işaret edip “Bunun ne olduğunu biliyor musun?”, “Anne neden Polis Merkezini aradı?”, “Dedektif ne iş yapar?”, “Dedektif Zebra ve Nokta nereden geçtiler? “Kurabiyeleri kim almış?” gibi nitelik bildiren 5N1K sorularına yer verilmiştir. Hedef kelimelere yönelik sorulan sorularda çocuktan cevap gelmediği durumlarda, araştırmacı sorduğu hedef kelimenin adını söylemiş ve çocuktan da kelimeyi tekrar etmesini istemiştir (örn; bu bir kurabiye. Kurabiyeyi yeriz. Yedikten sonra kırıntılar dökülür). Son olarak kitap tamamen

okunduktan sonra hikâye kısaca özetlenmiş hedef kelimelere tekrar vurgu yapılmıştır. Katılımcının hedef kelime ve kelime anlamlarına yönelik sorulan sorulara verdiği yanıtlar doğrultusunda, hedef kelimelere ne kadar sık vurgu yapılırsa katılımcının bu kelimeleri tekrar ederek daha çabuk kavradığı gözlemlenmiştir. Ayrıca pilot uygulama sonrasında uygulamanın görüntüleri izlendiğinde karşılıklı oturma düzeninde öğrencinin kitap görsellerini tam olarak göremediğini fark ederek yan yana oturma düzeni oluşturmuş ve kamera açısı tekrar düzenlenmiştir.

2.10. Deneysel Süreç

Araştırmanın uygulama süreci; başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarını kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Tüm oturumlar birebir öğretim yapılacak şekilde sürdürülmüştür. Uygulama takvimi, hafta içi salı ve çarşamba günleri olmak üzere haftada iki gün, her gün iki oturum şeklinde sistematik olarak yürütülmüştür. Sürecin her aşaması, verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla video kaydına alınmıştır. Çalışmanın uygulama safhasına geçilmeden önce yasal ve etik belgeler tamamlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmacının lisansüstü eğitimini sürdürdüğü üniversitenin Etik Kurulu'ndan ilgili onay belgesi temin edilmiştir (bkz. Ek-3). Etik onayını takiben, araştırmanın gerçekleştirileceği eğitim kurumlarında uygulama yapılabilmesi adına Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınmıştır (bkz. Ek-4). Katılımcı öğrencilere dair verilerin elde edilmesinde gönüllülük esası (ebeveyn onamı) ve gizlilik ilkesi (takma ad kullanımı) titizlikle gözetilerek, tüm süreç etik standartlar çerçevesinde sonuçlandırılmıştır.

2.10.1. Başlama Düzeyi Oturumları

Başlama düzeyi oturumları ilk üç katılımcıda beş oturum üst üste olacak şekilde eş zamanlı olarak toplanmıştır. İlk katılımcıyla uygulamaya başladıktan sonra ise aralıklı olarak diğer iki katılımcıyla başlama düzeyi oturumlarının düzenlenmesine devam edilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında uygulamacı katılımcıya hedef kelimelerin (dedektif, polis merkezi, marmelat, ipucu, kırıntı, geçit, nine, torun, kulübe, pati) resimlerinin olduğu kartları katılımcıya göstererek “Bu nedir?” ve “Bunun ne işe yaradığını biliyor musun?” şeklinde sormuştur. Çocuğun 3 saniyeden daha uzun süre duraksamadan doğru ve bağımsız olarak verdiği yanıtlar “+”, yanlış yanıtlar veya tepkisiz

kalma davranışları ise “-“ olarak forma kaydedilmiştir. Başlama düzeyi oturumları sırasında katılımcılara herhangi bir ipucu veya pekiştireç sunulmamıştır.

2.10.2. Öğretim Oturumları

Bu aşamada, GDB tanısı almış olan ve normal gelişim gösteren 66-84 ay aralığında bulunan üç öğrenciye, öğretim oturumları hikâye kitabının EKO uygulama adımları takip edilerek baştan sona okunması ile düzenlenmiştir. EKO sürecinin uygulama basamaklarında herhangi bir sorun yaşanmaması adına süreç uygulama güvenilirliği veri kayıt formuna (bkz. EK5) kaydedilmiştir.

İlk olarak başlama düzeyinde en düşük performans gösteren katılımcı ile çalışılmıştır. Bir sonraki katılımcılar, ilk katılımcının uygulama süreci tamamlanana kadar herhangi bir eğitim almamıştır. İlk katılımcı ile uygulama süreci devam ederken ikinci ve üçüncü katılımcı için başlama düzeyi verileri çoklu yoklama deseni mantığına göre aralıklı olarak toplamaya devam edilmiştir. İlk katılımcıda ölçüte ulaşıncaya değin daha düşük performans sergileyen bir sonraki katılımcı ile uygulamaya başlanmıştır. İkinci katılımcı da hedef kelimeleri edindikten sonra üçüncü katılımcı ile öğretime başlanmıştır. İlk katılımcı ile haftada üç gün (Salı, Çarşamba, Perşembe) günde 2 oturum (çocuk sabah ilk okula geldiği saatte ve öğlen tatilinde) ve toplam 6 oturum olacak şekilde uygulamalar yapılmıştır. Her oturum, katılımcının hedef beceriyi sergileyip sergilemediğine dair EK-2’ de yer alan veri kayıt formlarına göre kaydedilmiştir. İkinci katılımcı ile de yine haftada üç gün, iki günde iki oturum (Salı, Çarşamba) bir günde (Perşembe) ise bir oturum olmak üzere üç günde toplam 5 oturum (çocuk sabah okula geldiği ilk saatte ve öğlen tatilinde) olacak şekilde uygulamalar yapılmıştır. Öğrencinin Her oturum, katılımcının hedef beceriyi sergileyip sergilemediğine dair EK-2’ de yer alan veri kayıt formlarına göre kaydedilmiştir. Üçüncü katılımcı yine haftada üç gün, iki gün iki oturum (Salı, Çarşamba) bir gün bir oturum (Perşembe) olmak üzere üç günde toplam 5 oturum olacak şekilde uygulamalar yapılmıştır. Her oturum, katılımcının hedef beceriyi sergileyip sergilemediğine dair EK-2’ de yer alan veri kayıt formlarına göre kaydedilmiştir. Son iki katılımcı ile çalışılırken perşembe günleri öğleden sonra öğrenciler müsait olamadığı için son iki katılımcıdan perşembe günleri tek veri elde edilmiştir.

Uygulama evresinden önce EKO' ya dair yapılan uygulamalara ulaşılmış ve bu uygulamalar dikkatlice incelenerek araştırmacının yapacağı uygulama için basamaklar oluşturulmuştur. Uygulama oturumlarında kullanılacak olan 'Dedektif Zebra' isimli kitap araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuş ve yapılacak uygulama için ön hazırlıklar tamamlanmıştır. Hedef kelimelerle alakalı sorular, bu sorulara verilecek cevaplar ve hedef kelimelerin tanımları önceden belirlenmiştir. Hedef kelimelerin resimli kartları oluşturulmuştur. Araştırmacı, uygulama oturumlarında katılımcı çocuğun kitabı ve kitap içerisinde bulunan resimli sayfaları görebilmesi için çocuk ile yan yana oturmuştur. Uygulama için, sınıfta çocuğun dikkatini dağıtacak unsurlar dışarıya çıkarılmış ve çocuğun tuvalet ihtiyacının karşılanmış olmasına dikkat edilmiştir.

Uygulama başlamadan önce katılımcının hikâye kitabını incelemesi için 1 dk süre verilmiştir. Katılımcının hikâye kitabını incelemesinin ardından araştırmacı kitabın kapağı, kitabın ismi, yazarı, yayınevi gibi kavramları katılımcıya tanıtmıştır ve bu şekilde EKO' nun okuma öncesi basamakları gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı bu basamaktan sonra EKO' nun okuma sırasındaki basamağına geçmiştir. Bu kapsamda, hedef sözcüklerin anlamları açıklanmış, görseller aracılığıyla desteklenmiş ve katılımcıların kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirebilecekleri örnekler sunulmuştur. Ayrıca hedef sözcüklerin anlamlarının tekrar edilmesi sağlanmış; 5N1K' ya dayalı açık uçlu sorular kullanılarak etkileşim artırılmıştır. Süreçte tekrarlar ve genişletmelere yer verilmiş, cümle tamamlama etkinlikleriyle birlikte sözcük dağarcığının desteklenmesi aşamaları sırasıyla uygulanmıştır.

Araştırmacı kitabı şu şekilde okumaya başlamıştır. Kitabımızın ismi Dedektif Zebra ve Kayıp Kurabiyelerin Gizemi' dir. Polis Merkezinde sessiz bir sabah yaşanıyordu. Polis Merkezinde Dedektif Zebra ve yardımcısı Nokta günün değerlendirmesini yapıyordu. *(Dedektif Zebra ve Yardımcısı Nokta Nerede günün değerlendirmesini yapıyorlar? Kitaptaki polis merkezinin resmi katılımcıya gösterilerek burası neresi? Bunun ne işe yaradığını biliyor musun? soruları yönlendirilir. Katılımcıdan polis merkezi cevabı alındıktan sonra, polis merkezinde polislerin görev yaptığı söylenir, kitap okumaya devam edilir)* Aniden oyuncak evden bir ses yükseldi, Olamazzz. Anneleri mutfaktan bağırdı. Marmelatlı kurabiyeler yok olmuş. Kurabiyeleri kim almış olabilir. *(Katılımcıya ne yok olmuş? sorusu yöneltilir. Katılımcı kurabiye*

kelimesini tekrar eder. Kurabiye'nin ne işe yaradığını biliyor musun? sorusu yönlendirilir. Kurabiye'nin un, tereyağı ve şekerle yapılan gevrek bir tatlı olduğu açıklaması yapılarak hikâye okumaya devam edilir.) Anneleri hemen yardım çağırmaya karar verdi. Alo Dedektif Zebra lütfen çabuk gelin. Birisi kurabiyelerimizi almış. Dedektif Zebra hemen yola koyuldu. Bu işi çözmeyi kafasına koymuştu. (Katılımcıya Anne kimi aramış? Katılımcıdan Dedektif Zebra bağımsız ya da tekrarlatılarak cevap alındıktan sonra ise Dedektif kime denir? sorusu yönlendirilir. Dedektif olayları araştırır şeklinde kısa açıklama yapılır.) Korkmayın hanımefendi bu gizemi hızlıca açığa kavuşturacağız. Önce bize olay yerini gösterin lütfen. Kurabiyeleri soğumaları için nereye bırakmıştınız. Dedektif Zebra ipuçlarını aramaya koyuldu. Herkese bir sürü soru sordu. Kaybolan kurabiyeler hakkında daha fazla bilgi edinmesi gerekiyordu. Ela ve Giray'a Kurabiyelerde ne marmelatı kullanılmıştı? Ya tadı nasıldı? diye sordu. (Bu esnada araştırmacı katılımcıya kitaptaki kurabiye resmini göstererek bu nedir? Bunun ne işe yaradığını biliyor musun? sorularını yönlendirir. Katılımcı kurabiye cevabını verdikten sonra kurabiye un, yumurta, şekerden yapılan gevrek bir tatlıdır. Kurabiyeyi yeriz, yedikten sonra ondan kırıntılar dökülür açıklamasını yapar.) Dedektif Zebra biryandan da dikkatlice not alıyordu. Marmelat yapışkan mıydı? Giray cevap verir; hem de çok ama çok yapışkandı. Kurabiyede hangi malzemeler kullanılmıştı? Kurabiyelerin şekli nasıldı? Demek her kurabiye'nin üstüne marmelat sürülmüştü. (Katılımcıya kurabiyelerin üzerine ne sürüldüğü? sorulur. Katılımcının marmelat kelimesini tekrar etmesi istenir. Marmelatın reçele benzeyen yapış yapış bir tatlı olduğu açıklaması yapılır.) Bu sırada Nokta ilginç bir şey bulmuştu. Ardından korkunç bir ses duyuldu. Herkes saklansın! Oyuncak evdeki herkes elektrikli süpürge vuuu yu görünce bir yere gizlendi. Of ucuz kurtulduk dedi anneleri. Peki ama Nokta neredeydi? Buradayım dedi Nokta. Kurabiye kırıntılarını gördüm. Kırıntılarını şu deliğe kadar takip ettim dedi. (Katılımcıya nokta ne görmüş? diye sorulur. Katılımcı kırıntı cevabını verdikten sonra Kırıntının ne işe yaradığını biliyor musun? Sorusu yönlendirilir. Ardından kırıntının ufak yemek parçası olduğu açıklaması yapılır.) Tam zamanında deliğin içine girebildim dedi Nokta. Ela ve Giray deliğin içine baktılar. Gizli bir geçit acaba nereye çıkıyor? (Katılımcıya Nokta nereye saklanmış? sorusu yönlendirilir. Katılımcıdan geçit cevabı alındıktan sonra geçit nedir? Geçitin ne işe yaradığını biliyor musun? Soruları yönlendirilir. Katılımcıya geçitin bir yeri diğer yere bağlayan yol olduğu kısaca anlatılır.) Dedektif Zebra dizginleri

eline aldı. Herkes geri çekilsin. Dedektif Zebra ve Nokta pati izlerini takip ederek geçitin içerisinde ilerlemeye başladılar. *(Katılımcı ya Pati nedir? Patinin ne işe yaradığını biliyor musun? Soruları yönlendirilir. Kitaptaki pati görselleri gösterilerek patinin herhangi bir hayvana ait ayak izi olduğu söylenir.)* Dedektif Zebra ve Nokta geçitin sonuna gelmişlerdi. Acaba geçit onları nereye götürecekti? Hıım evet bahçedeki kulübeye çıktık sanırım diye açıkladı Dedektif Zebra. *(Katılımcıya geçit onları nereye götürdü? sorusu yönlendirilir. Katılımcıdan kulübe cevabı alındıktan sonra, kulübenin ahşaptan ya da taştan yapılmış küçük ev olduğu açıklaması yapılarak hikâye okumaya devam edilir.)* Kulübede bulunan ihtiyar bir fare nine sordu yardımcı olabilir miyim? *(Katılımcıya kulübede kim varmış? Katılımcıdan nine cevabı alındıktan sonra, Ninenin ne olduğunu biliyor musun? Nine yaşlı olan kimselere denir ve hikâye okunmaya devam edilir.)* Nokta not defterinde yazanları okumaya başlar. Kaybolan Marmelatlı kurabiyeleri araştırıyorduk. Kırıntılardan oluşan izleri takip ettik. Birkaç marmelata bulanmış, yapış yapış pati izi tespit ettik. İzler bizi geçite yönlendirdi. Geçit bahçe kulübesine açıldı. O sırada fare nine eyvah kurabiyeleri alanları tanıyorum galiba diye yanıt verdi. Ah şu benim torunlarım. Ben de patileri neden yapış yapış diye merak ediyordum diye söylendi. İki genç fare saklandıkları yerden çıktılar. Fare ninenin torunları marmelatlı kurabiyelerin kokusuna dayanamadıklarını, çok aç oldukları için kurabiyeleri yediklerini itiraf ettiler. *(Katılımcıya marmelatlı kurabiyeleri kim almış? Sorusu yönlendirilir. Katılımcıdan torun cevabı alındıktan sonra torun kime denir? Sorusu yönlendirilir ve torun, çocuğunun çocuğuna verilen isimdir diye açıklama yapılır. Ardından kitap okunmaya devam edilir.)* Fare nine torunlarına çok kızmıştı. Dedektif Zebra ve ev sakinlerinden özür dilemeleri gerektiğini söyledi. Fare ninenin torunları gidip herkesten özür dilediler. Yapış yapış olan patilerini temizlediler. Gizli geçite bir kapı taktılar ve bundan sonra geçiti kullanacakları zaman kapıyı çalıp izin isteyebileceklerine dair söz verdiler.

Okuma sürecinde kısa ve anlaşılır cümleler kurulmuş, anlatılan olaylar ve hedef kelimeler ilgili görseller işaret edilerek katılımcıya sunulmuştur. Hedef kelimelerin yer aldığı sayfalarda araştırmacı, ilgili görseli göstererek “Bunun ne olduğunu biliyor musun?”, “Anne neden Polis Merkezini aradı?”, “Dedektif ne iş yapar?”, “Dedektif Zebra ve Nokta nereden geçtiler?” ve “Kurabiyeleri kim almış?” 5N1K soruları yöneltmiştir. Ancak çocukların GDB tanıları dikkate alınarak, daha çok somut yanıtlar verebilecekleri sorular tercih edilmiştir. Açık uçlu sorular aracılığıyla, yalnızca “evet-hayır” yanıtı

gerektiren sorulara kıyasla çocukların daha fazla sözcük ve daha gelişmiş dil yapıları kullanarak düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlanmıştır. Hedef kelimelere yönelik sorulara yanıt alınmadığı durumlarda ise araştırmacı ilgili kelimeyi söylemiş ve çocuktan tekrar etmesini istemiştir (örn. “Bu bir kurabiye. Kurabiyeyi yeriz, yedikten sonra kırıntılar dökülür.”). Okuma sürecinde çocukların verdiği yanıtlar tekrar edilerek genişletilmiş, hedef sözcüklerin daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla öykü okunurken bazı cümleler tamamlanmadan çocuklardan tamamlamaları istenmiştir.

Hikâye kitabının tamamı okunduktan sonra araştırmacı son olarak EKO’ nun okuma sonrası basamağına geçerek, katılımcılardan okunan öyküyü özetlemelerini istemiştir. Özetleme sırasında çocuklara yardımcı olmak için şu şekilde sorular sorulmuştur: “Bu kitabın adı neydi? Kitapta kimler vardı? Ne kaybolmuş? Kaybolan kurabiyelerde yapış yapış olan neydi? Kurabiyeleri kim almıştı? Fare nine ve torunları nerede yaşıyorlardı?” Katılımcı öyküyü özetledikten sonra “Sence burada anlatılanlar gerçek olabilir mi?” sorusu yönlendirilmiştir. “Neden öyle düşündün?” diyerek katılımcının yorumları dinlenmiş, kullandıkları ifadelerde genişletmeler yapılmıştır. Katılımcılardan gelen yanıtlar eklemeler yapılarak genişletilmiş ve yeniden düzenlenmiştir.

Öğretim oturumları tüm kelimeler için denemeler tamamlandıktan ve kitabın tamamı okunduktan sonra sonlandırılmıştır. Öğretim oturumları tüm katılımcılar için yukarıda açıklanan şekilde uygulanmıştır. Her uygulama oturumu sonlanmasının ardından katılımcılar çikolata ile ödüllendirilmiştir.

2.10.3. Yoklama Oturumları

Başlama düzeyi oturumlarına benzer şekilde yürütülen bu araştırmada yoklama oturumları, her EKO oturumunun hemen öncesinde gerçekleştirilmiştir. Bunun için katılımcıdan istenen sadece, hedef kelimelerin resimlerinin olduğu resimli kartların (dedektif, polis merkezi, marmelat, ipucu, kırıntı, geçit, nine, torun, kulübe, pati) katılımcıya gösterilmesi ile “Bu nedir? Bunun ne işe yaradığını biliyor musun? Bunun kim olduğunu biliyor musun?” şeklinde sorulan soruya cevap vermesi olmuştur. Katılımcıların her bir beceriyi yerine getirme performansları, EK-2’ de yer alan ‘Hedef Kelimeler Beceri Kayıt Formuna’ işaretlenmiştir.

2.10.4. Genelleme Oturumları

Genelleme oturumlarında katılımcılara hedef kelimelerin farklı görselleri gösterildiğinde de bu durumu genelleyip genellemedikleri, birbirinden farklı ortamlarda da benzer performans sergileyip sergilemedikleri ölçülmüştür. Genelleme oturumları, tüm katılımcılar için öğretim oturumlarının gerçekleştirildiği sınıftan farklı bir sınıfta gerçekleştirilmiştir ve hedef kelimelerin farklı görsellerinin (günlük hayatta karşılaşılan gerçek resimler) olduğu kartlar kullanılarak genelleme oturumları tamamlanmıştır. Şekil 2' de genelleme kapsamında kullanılan görsellere yer verilmiştir. Veriler EK-2' de yer alan “Hedef Kelimeler Beceri Kayıt Formu” aracılığıyla kaydedilmiştir.

Şekil 2. 2: Genelleme Kapsamında Kullanılan Görseller



2.10.5. İzleme Oturumları

Çocukların kelime haznelerine eklemiş oldukları kelimeleri, daha sonraki süreçlerde kelimeleri hatırlama başarılarının devam edip etmediğini analiz etmek için izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarına araştırmada uygulama bittikten hemen sonra düzenlenen genelleme oturumları sonlandıktan birinci, ikinci ve dördüncü haftalarda yer verilmiştir. İzleme oturumları da başlama düzeyi ve yoklama oturumları gibi düzenlenmiş olup çocuklara bu süreçte ipucu ve pekiştirici verilmemiştir. Veriler, “Hedef Kelimeler Beceri Kayıt Formu” EK-2 aracılığıyla kaydedilmiştir.

2.11. Verilerinin Toplanması

2.11.1. Etkililik Verilerinin Toplanması

Bu aşama, GDB olan çocuklarda EKO sözcük dağarcığı üzerindeki etkililiğini incelemek için yapılmıştır. Başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarından toplanan veriler, öğretimin etkililiğini değerlendirmek için kullanılmış olup bu veriler öğretimin başarı düzeyini belirlemede kritik bir rol oynamıştır. Bu aşamasında katılımcıların hedef kelimeleri ve anlamlarını yoklama oturumunda eş zamanlı olarak birlikte tek oturumda %100 doğrulukta edinmesi başarı ölçütü olarak belirlenmiştir.

Genelleme verileri EKO uygulaması ile sunulan becerileri yalnızca öğretim ortamında değil, farklı bağlamlarda da kullanabilme düzeyini ölçmeyi amaçlamıştır. Katılımcıların öğrenilen becerileri farklı ortamlarda, kişilerle ve materyallerle sergileyebilme yetenekleri öğretimin genellenebilirliğini ve yaygın etkisini ortaya koymaktadır. Bu açıdan farklı sınıf ortamı ve hedef kelimelere yönelik farklı görselli resimli kartlar kullanılarak genelleme verisi toplanmıştır.

İzleme verileri ise öğretimin kalıcılığını değerlendirmek amacıyla toplanmıştır. İzleme oturumları, öğretimin tamamlanmasından sonraki birinci, ikinci ve dördüncü haftalarda gerçekleştirilmiş olup, katılımcıların zaman içinde öğrendiği becerileri ne ölçüde sürdürebildiğini değerlendirmek üzere toplanmıştır.

2.11.2. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması

GDB olan çocuklarda EKO' nun sözcük dağarcığı üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla yapılan bu tek denekli çalışmada, güvenilirlik verilerinin toplanması ve analizi, araştırma sonuçlarının geçerliliği açısından kritik bir rol oynamaktadır. Güvenirlilik hem ölçüm sürecinin doğruluğunu hem de uygulamanın tutarlılığını değerlendirmeye yönelik bir süreçtir (Kazdin, 2011).

GDB olan çocuklarda EKO uygulamasının sözcük dağarcığı üzerindeki etkililiğinin incelendiği çalışmada çalışmayla ilgili iki tür güvenilirlik verisi toplanmıştır. Bunlar; gözlemciler arası güvenilirlik verisi ve uygulama güvenirliliği verisidir.

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verileri, anaokulunda görev yapmakta olan, daha önce özel eğitim okullarında da görev yapmış uzman iki öğretmen tarafından

toplanmıştır. Araştırmada tüm uygulama görüntülerinin %30' unu kapsayacak şekilde, yansız bir şekilde seçilen oturumların videoları ile gerçekleştirilmiştir.

2.11.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Gerçekleştirilen uygulamanın ve öğretilen becerilerin işlevselliğini değerlendirmek amacıyla öğretim uygulaması sona erdikten sonra öğrencinin ebeveyninden ve öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla örüşler alınmıştır. Görüşlerin alınmasında sosyal geçerlik veri toplama formunda (EK-6) yer alan soruların ilgili katılımcılara ve ailelere sorulması planlanarak yapılmıştır. Araştırmacı ilgili katılımcılar ve ailelerle bire bir görüşmeler gerçekleştirerek, ilgili soruları yönelterek yanıtlar almıştır. Yanıtların alınması süreci telefonun ses kaydı özelliğinden yararlanılarak kaydedilmiştir.

2.12. Verilerin Analizi

2.12.1. Etkililik Verilerinin Analizi

Araştırma verilerinin değerlendirmesi grafiksel analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcı çocukların hedef beceriye dair başlama düzeyi, yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında sergiledikleri performanslar, doğru tepki sayıları esas alınarak grafiklere işlenmiştir. Söz konusu grafiklerde doğru tepki sayıları düşey ekseninde, oturum sayıları ise yatay ekseninde konumlandırılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, grafik verilerinde gözlemlenen ortalama düzey değişimlerinin incelenmesiyle ve performans ölçütüne ulaşma durumları açısından belirlenmiştir.

2.12.2. Güvenirlilik Verilerinin Analizi

Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği hesaplamaları yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik, ikinci bir bağımsız gözlemci tarafından rastgele seçilen oturumlara ait veri toplama formlarının yeniden incelenmesiyle belirlenmiştir. Güvenirlilik hesaplamasında “görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) × 100” formülü kullanılmıştır (Kazdin, 2011). Araştırmada gözlemciler arası güvenirlilik oranlarının %80 ile %100 arasında olduğu belirlenmiş ve bu oranlar veri toplama sürecinin yüksek düzeyde güvenirliliğe sahip olduğunu göstermiştir.

Uygulama güvenirliği, ğretim sürecinin planlanan Şekilde uygulanma düzeyini değerlendirmek amacıyla hesaplanmıŐtır. Bu kapsamda, her bir ğretim oturumunda uygulamacının EKO uygulamasında sergilemesi beklenen davranışların gerçekleŐme durumu gözlenmiş ve “gerçekleŐen davranışlar / (gerçekleŐen davranışlar + gerçekleŐmeyen davranışlar) \times 100” formülü ile hesaplama yapılmıştır (Billingsley vd., 1980). “Etkileşimli Kitap Okuma Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu” (EK-5) kullanarak, video ile kayıt altına alınan tüm oturumların %30’ unda hesaplanmıŐtır. EK-5 gözlemciler tarafından doldurularak veriler tamamlanmıştır. Uygulama güvenirliği %100 olarak hesaplanmıŐtır. Elde edilen sonuçlar, uygulama güvenirliğinin hedeflenen düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

2.12.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Araştırma kapsamında yer alan katılımcılardan ve ebeveynlerinden “Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu” (Ek-6) aracılığıyla sosyal geçerlik verileri elde edilmiştir. Toplanan bu verilerde betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıŐ ve bulgular görüşlerin nitel aktarımlarıyla raporlanmıŐtır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde GDB tanısı alan çocuklara uygulanan EKO uygulamasının kelime dağarcıkları üzerindeki etkisine dair toplanan veriler ve bu verilere ilişkin grafiksel çözümler sunulmuştur. Bunun yanı sıra, uygulama süreci tamamlandığında katılımcı çocukların ebeveynlerinden, programın çıktılarına yönelik sosyal geçerlik görüşleri toplanmıştır. İzleyen kısımlarda sırasıyla, araştırmanın etkililik sonuçlarına ve ardından sosyal geçerlik analizlerinden elde edilen bulgulara ayrıntılı olarak yer verilmiştir..

3.1. Etkililik Bulguları (Edinim, Genelleme ve Kalıcılık)

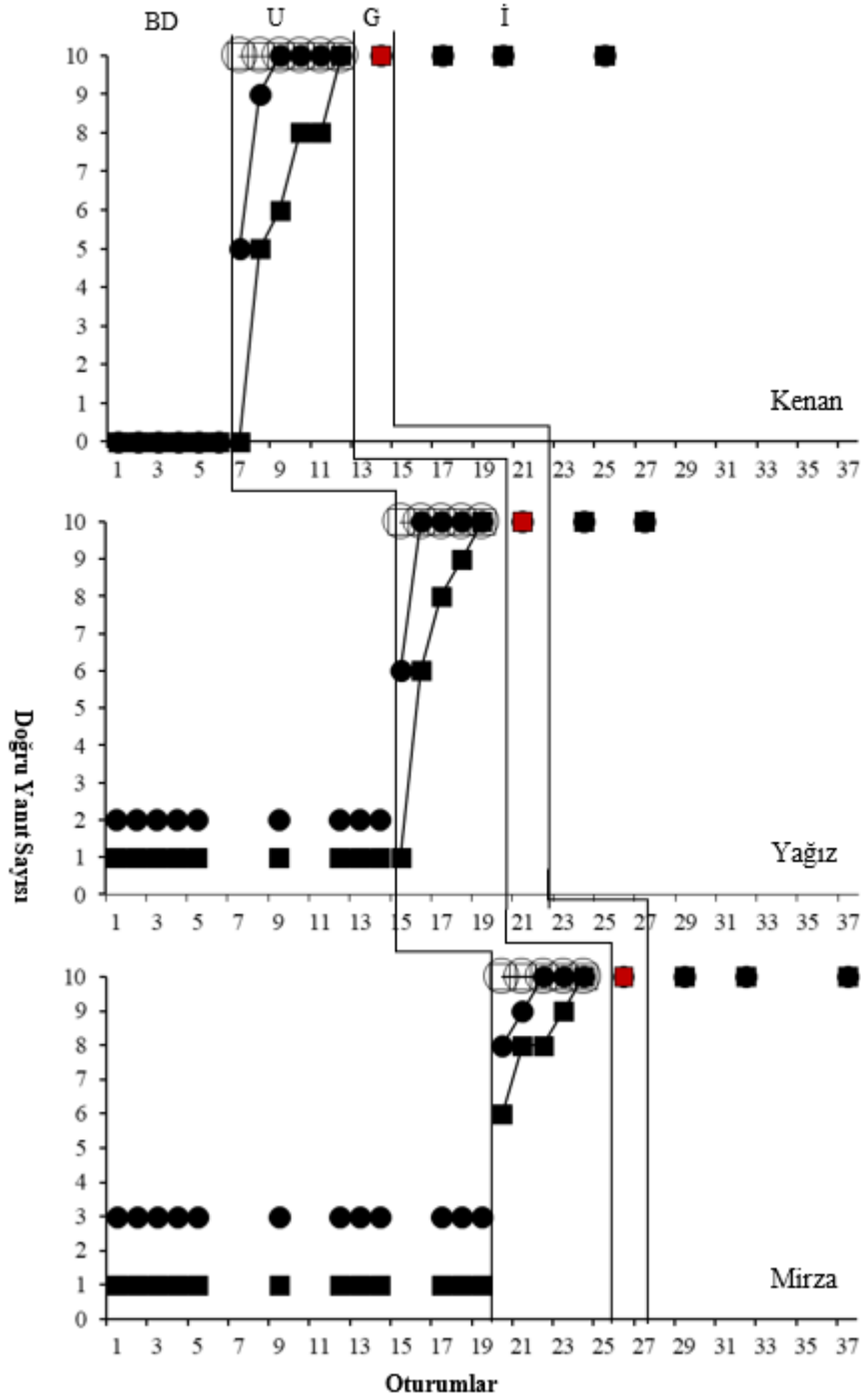
Şekil 3'te öğrencilerin sözcük dağarcıklarını edinmesi, farklı ortam ve uyaranlara genellemesi ve edindikleri sözcük dağarcığı becerilerini kalıcı bir şekilde sürdürme düzeyine ilişkin etkililik bulguları gösterilmektedir. Şekil 3'te de görüldüğü gibi etkililik bulguları katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeline uygun olarak düzenlenen başlama düzeyi (BD), uygulama (U), genelleme (G) ve izleme (İ) evreleri kapsamında incelenmiştir.

Kenan başlama düzeyinde hedef 10 adet sözcüğün ismini bilme ve bu sözcüklerin işlevini bilme becerilerini alınan yoklamalarda kararlı bir şekilde sıfır düzeyinde sergilediği görülmüştür. Her EKO uygulama oturumu sırasında uygulamanın bir parçası olarak hedef sözcüklerin adlarını bilme ve işlevlerini bilme için sorulan 5N 1K sorularını 10 da 10 doğrulukta yanıtladığı görülmüştür. Kenan hedef 10 sözcüğün adını bilme becerisini öğretim uygulamasının üçüncü yoklama oturumunda 10 da 10 doğrulukta yapmış ve sonraki yoklama oturumlarında da 10 da 10 doğruluğu sürdürmeye devam etmiştir. Hedef sözcüklerin işlevlerini bilme becerisini ise altıncı öğretim uygulamasının yoklama oturumunda 10 da 10 doğru sergileyerek performans ölçütü sağlandığı için öğretim uygulaması sonlandırılmıştır. Kenan ile öğretim ve yoklama oturumlarında

kullanılan görseller haricinde aynı anlamı içeren farklı görsellerin öğretim yapıldığı ortam haricinde başka bir ortamda sorulmasıyla elde edilen son-test genelleme verilerinde ise hem sözcüğün adını bilme hem de sözcüğün işlevini bilme kapsamında 10 da 10 doğru yanıtla beceriyi genellemiştir. Kenan öğretim uygulaması bittikten 1, 2 ve 4 hafta sonra elde edilen izleme verilerinde ise 10 hedef sözcük için sözcüğün adını bilme ve sözcüğün işlevini bilme kapsamında tüm sözcükleri doğru yanıtlayarak 10 da 10 doğruluk düzeyini korumaya devam etmiştir.

Yağız'ın başlama düzeyinde alınan yoklamalarda hedef 10 adet sözcüğün ismini bilmede iki doğru ve bu sözcüklerin işlevini bilme becerilerinde bir doğruyu kararlı bir şekilde sergilediği görülmüştür. Her EKO uygulama oturumu sırasında ise hedef beceriler için sorulan 5N 1K sorularını 10 da 10 doğrulukta yanıtlatığı görülmüştür. Yağız hedef 10 sözcüğün adını bilme becerisini öğretim uygulamasının ikinci yoklama oturumunda 10 da 10 doğrulukta yapmış ve sonraki yoklama oturumlarında da 10 da 10 doğruluğu sürdürmeye devam etmiştir. Yağız hedef sözcüklerin işlevlerini bilme becerisini ise beşinci öğretim uygulamasının yoklama oturumunda 10 da 10 doğru sergileyerek ölçütü karşılamış ve öğretim uygulaması sonlandırılmıştır. Yağız ile farklı ortamda ve farklı görsellerin yer aldığı yoklama oturumuyla elde edilen son-test genelleme verilerinde ise hem sözcüğün adını bilme hem de sözcüğün işlevini bilme kapsamında 10 da 10 doğru yanıtla beceriyi genellemiştir. Yağız öğretim uygulaması bittikten 1. ve 2. hafta sonra elde edilen izleme verilerinde ise 10 hedef sözcük için hem sözcüğün adını bilme hem de sözcüğün işlevini bilme kapsamında tüm sözcükleri doğru yanıtlayarak 10 da 10 doğruluk düzeyini korumaya devam etmiştir.

Şekil 3. 1: Sözcük Dağarcığı Gelişimi Öğrenci Verileri



Kapalı daire öğrencilerin sözcük adını bilme, kapalı kare öğrencilerin ilgili sözcüğün işlevini bilme verilerini; açık daire ve açık kare EKO uygulaması sırasındaki

5N1K sorularıyla, sırasıyla, sözcüğün adı ve işlevini doğru yanıtlama verilerini; kırmızı daire ve kırmızı kare, sırasıyla, sözcüğün adı ve işlevini söyleme davranışının ortam ve materyal farklılaşması durumunda genellenmesi verilerini göstermektedir. BD: Başlama düzeyi; U: Uygulama; G: Genelleme; İ: İzleme

Mirza' nın başlama düzeyinde alınan yoklamalarda hedef 10 adet sözcüğün ismini bilmede üç doğru ve bu sözcüklerin işlevini bilme becerilerinde bir doğruyu kararlı bir şekilde sergilediği görülmüştür. Her EKO uygulama oturumu sırasında uygulamanın bir parçası olarak hedef sözcüklerin adlarını bilme ve işlevlerini bilme için sorulan 5N1K sorularını 10 da 10 doğrulukta yanıtladığı görülmüştür. Mirza hedef 10 sözcüğün adını bilme becerisini öğretim uygulamasının üçüncü yoklama oturumunda 10 da 10 doğrulukta yapmış ve sonraki yoklama oturumlarında da 10 da 10 doğruluğu sürdürmeye devam etmiştir. Mirza hedef sözcüklerin işlevlerini bilme becerisini ise beşinci öğretim uygulamasının yoklama oturumunda 10 da 10 doğru sergileyerek ölçütü karşılamış ve öğretim uygulaması sonlandırılmıştır. Mirza ile öğretim ve yoklama oturumlarında kullanılan görseller haricinde aynı anlamı içeren farklı görsellerin başka bir ortamda sorulmasıyla elde edilen son-test genelleme verilerinde ise hem sözcüğün adını bilme hem de sözcüğün işlevini bilme kapsamında 10 da 10 doğru yanıtla beceriyi genellemiştir. Mirza öğretim uygulaması bittikten 1, 2 ve 4 hafta sonra elde edilen izleme verilerinde ise 10 hedef sözcük için hem sözcüğün adını bilme hem de sözcüğün işlevini bilme kapsamında tüm sözcükleri doğru yanıtlayarak 10 da 10 doğruluk düzeyini korumaya devam etmiştir.

3.2. Sosyal Geçerliliğe İlişkin Bulgular

3.2.1. Ebeveyne Ait Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu çalışmada sosyal geçerlilik kapsamında çocukların ailelerinden çalışmanın çıktıklarına ilişkin görüş alınmıştır. Bu kapsamda bir baba ve iki anne ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde ebeveynlere yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar kaydedilmiştir. Ebeveynlere yöneltilen “Çocuğunuza hikâye kitabı okumanın önemli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna üç ebeveyn de “evet” cevabını vermiştir. Birinci ebeveyn *‘hikâye kitabı okuma dil gelişimini destekliyor, zaman zaman Kenan’a yatmadan önce kitap okuyoruz’* şeklinde cevap vermiştir. İkinci ebeveyn *‘kitap okumak önemli ama çalıştığım için buna pek zaman ayıramıyorum’* şeklinde cevap vermiştir. Üçüncü ebeveyn ise *‘küçük bir çocuğum daha var bundan dolayı pek kitap okumuyorum’* şeklinde cevap vermiştir. İkinci soru, ‘Çocuğunuza hikâye kitabı okumanın dil becerilerine katkıda bulunacağını düşünüyor musunuz?’ sorusuna üç ebeveyn de “evet” yanıtını vermiştir. Neden önemli olduğuna ilişkin yöneltilen soruya ise ebeveynlerden

birincisi ‘Kenan’ a kitap okuduğumda Kenan bana kitap ile ilgili sorular soruyor bu şekilde çocuğum ile iletişim ve etkileşimim artıyor’ demiştir. İkinci ebeveyn ‘Kitap okuma çocukların dil becerisini geliştirir tabiki, kitap okunurken çocukla daha çok zaman geçirirsin, çocuk mutlu olur’ şeklinde cevap vermiştir. Üçüncü ebeveyn; ‘Kitap okumak dil becerisini geliştirir. Çocuk daha çok kelime öğrenir, yeni şeyler öğrenir’ şeklinde cevap vermiştir. Üçüncü soru, ‘Çocuğunuzun sözcük dağarcığında bulunan kelimeler ve sayısı iletişim becerileri için önemli midir?’ sorusuna birinci ebeveyn ‘Evet bence önemlidir. Çünkü çocuğum ne kadar çok sözcük bilirse arkadaşları ve çevresiyle o kadar iyi iletişim kurar’ şeklinde cevap vermiştir. İkinci ebeveyn ‘Sözcük sayısı önemlidir. Çünkü çocuk çok sözcük bilirse bize, sizlere ve çevresine kendisini çok daha iyi anlatır’ şeklinde yanıt vermiştir. Üçüncü ebeveyn ‘Çocuk çok kelime bilirse iyi olur. Bizimle daha güzel konuşur’ şeklinde cevap vermiştir. Dördüncü soru, ‘GDB olan çocuklara etkileşimli kitap okuma programı ile bilmediği kelimelerin öğretilmesinden memnun kaldınız mı?’ sorusuna tüm ebeveynler EKO ile bilmediği kelimelerin öğretilmesinden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerden birincisi ‘çalışmanın sonunda çocuğumun hikâye kitaplarına karşı ilgisi daha çok arttı ve bizler evde kitap okurken okuma sırasında bilmediği bir kelime duyduğunda anlamını sormaya başladı’ demiştir. İkinci ebeveyn ‘Yapılan çalışmayı çocuğum evde çok anlatıyor, bu çalışmadan oldukça mutlu. Çocuğumun kitaplara karşı ilgisi arttı’ şeklinde cevap vermiştir. Üçüncü ebeveyn ‘yapılan çalışma ile birlikte çocuğum öğrendiği kelimeleri evde tekrar etmeye başladı. Çocuğum çalışmayı çok sevmiş’ şeklinde yanıtlamıştır. Beşinci soru, ‘Son 1 ay içerisinde çocuğunuza / çocuğunuz ile okuduğunuz 3 hikâye kitabını söyleyiniz’ sorusu ebeveynlere sorulduğunda, ebeveynlerden 2’ si 1 ay içerisinde hiç hikâye kitabı okumadığını, ebeveynlerden biri ise normal okumayla “Ördek Vaki” kitabını okudum’ şeklinde cevap vermiştir.

Ebeveynin verdiği yanıtlar doğrultusunda bu çalışmadan elde edilen bulguların çocuğun yaşadığı çevrede gözle görülür etkiler oluşturduğunu ve günlük yaşamda uygulandığını göstermektedir. Özetle, ebeveynler, çalışmanın çocuklar için etkili sonuçlar verdiğini, çocukların akranları ile etkileşimini desteklediğini, dil gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

3.2.2. Öğrenciye (Katılımcı) Ait Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın sosyal geçerlik boyutunu değerlendirmek amacıyla, sürece dahil olan üç katılımcı öğrencinin görüşleri de alınmıştır.

Birinci soruda, “Okuma saatlerinde yaptığımız uygulamalar size daha önce yapılan okuma uygulamalarından farklı geldi mi? Farklı ise bu farklılıklar nelerdir?” sorusuna öğrencilerden birincisi “*Evet, çok güzel*” yanıtını vererek öğrenme sürecinden memnuniyetini göstermiştir. İkinci öğrenci ‘*Evet, bir kez daha yapalım*’ şeklinde cevap vermiştir. Üçüncü öğrenci ‘*Evet, çok farklı, tekrar yapalım*’ cevabını vermiştir. İkinci soruda, ‘Okuma saatlerinde kendini nasıl hissettin?’ sorusuna öğrencilerden ilki “*İyi, mutlu*” yanıtını vermiştir. İkinci öğrenci ‘*Çok güzel, mutlu oldum*’ şeklinde yanıtlamıştır. Üçüncü öğrenci ‘*Çok iyi, bir daha yapalım*’ cevabını vermiştir. Üçüncü soruda, “Okuma saatlerinde yaptığımız uygulamaları ailenle paylaştın mı?” sorusuna, birinci öğrenci ‘*Babama söyledim*’ şeklinde cevap vermiştir. İkinci öğrenci ‘*Anneme anlatıyorum, annem bana kitap okuyacak*’ şeklinde cevap vermiştir. Üçüncü öğrenci ‘*Anneme söyledim*’ şeklinde cevap vermiştir.

Öğrencilerin verdiği yanıtlar doğrultusunda, öğrencilerin EKO uygulaması ile sözcük edinme sürecinden mutlu oldukları, uygulamaları aileleri ile paylaştıkları, kitap okuma uygulamasını ailelerinden de istedikleri anlaşılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Bu araştırmada, GDB tanısı olan çocuklarda EKO uygulamasının sözcük dağarcığı üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Öğretim sürecinin tamamlanmasının ardından, hedef becerinin farklı araç-gereçler ve farklı ortamlar içinde genellenip genellenmediği değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretim oturumlarının bitimini takiben 1., 2. ve 4. haftalarda yapılan izleme ölçümleriyle katılımcıların kalıcılık düzeyleri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, EKO uygulamasının çocukların sözcük dağarcığı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, çocukların öğrendikleri kelimeleri uygulama sonrasında da korudukları ve izleme oturumlarında bu kelimeleri kullanmaya devam ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların, öğrenilen sözcükleri farklı materyal ve ortamlara genellebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

EKO uygulaması, erken çocukluk döneminde dil becerilerini desteklemek amacıyla sıklıkla kullanılan ve etkililiği çok sayıda araştırma tarafından belirlenen bir uygulamadır (Whitehurst vd., 1988; Lonigan & Whitehurst, 1998, Akoğlu & Er 2016). Alanyazında yer alan çalışmalar, yöntemin özellikle risk altındaki çocuklarda, dil gecikmesi yaşayan bireylerde ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı gruplarda anlamlı gelişmeler sağladığını ortaya koymaktadır (Mol vd., 2008; Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Etkileşimli kitap okuma etkinliği ayrıca günün her anında yapılabilmekte hatta uyku öncesi sözcük dağarcığının gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Williams ve Horst, 2014). Dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin, ortak kitap okuma etkinlikleri sırasında, çocuklarının dil becerilerini destekleyebilecek veya genişletebilecek dil, konuşma ve iletişim stratejileri konularında eğitilmesinin yararlı

olacağı önerilmektedir (Majorano & Lavelli, 2015). Okul öncesi eğitim ortamlarının normal gelişim gösteren çocukları ve dil bozuklukları açısından risk altında olabilecek çocukları içerdiği göz önüne alındığında, öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma stratejilerinin geliştirilmesinin, tüm çocuklar için genel dil uyarımı sağlama ve dil gelişimlerini destekleme potansiyeli bulunmaktadır (Rezzonico vd., 2015). Gelişimsel Dil Bozukluğu (GDB) tanısı bulunan çocuklarda EKO uygulamalarının dil gelişimi üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda, Acar-Şengül (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, EKO yönteminin GDB tanılı çocukların hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerini ve erken okuryazarlık becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiği ortaya konmuştur.

Etkileşimli kitap okuma dil gelişimini desteklemekle birlikte etkileşimli kitap okuma etkinliği içerisinde doğrudan dil becerilerinin eğitimi, öğrencileri okumayı öğrenmeye daha iyi hazırlamaktadır (Cheung & Chow, 2008). Ayrıca erken yazılı materyal bilgisi ve sonraki okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki ortaya konulmakta ve okuma güçlüklerinin önlenmesinde birincil önlem olarak kullanılabileceğini gösterilmektedir (Justice vd., 2012). Kitap okuma okul öncesi dönemde olan çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Etkileşimli kitap okuma etkinliği içerisinde kelime öğretimi (Blewitt & Langan, 2016) gibi doğrudan dile yönelik müdahalelerle birlikte uygulanabilmektedir. Kelime öğretime ek olarak ses bilgisel farkındalık becerileri de etkileşimli kitap okuma etkinlikleri ile birleştirilebilmektedir. Alan yazındaki bir derleme çalışmasında erken çocukluk döneminde dil becerilerinden ses bilgisel farkındalığa yönelik uygulanan deneysel müdahalelerinin %33' ünün kitap okuma temelli etkinlikler olduğu görülmektedir (Balıkcı, 2020). Etkileşimli kitap okumanın çok küçük çocukların dil gelişimini desteklemede potansiyeline sahip olduğunu ve dolayısıyla okula başlama hazırlıklarını hızlandırdıklarını göstermektedir (Cutspec, 2004).

GDB olan çocuklarda EKO programının kelime hazinesi üzerindeki etkisini merkeze alan bu çalışma, alanyazındaki benzer bulgularla örtüşmektedir (Trivette vd., 2010). Blewitt ve çalışma arkadaşları (2009) tarafından yürütülen araştırmada, etkileşimli okuma sürecinde yöneltilen açık uçlu soruların kelime öğrenimi üzerindeki etkisi incelenmiş ve bu tür soruların öğrencilerin kelimeleri daha kolay edinmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Wiseman (2011) tarafından anaokuluna devam eden

öğrencilerle 9 ay süren çalışmada ise etkileşimli okuma yönteminin uygulandığı deney grubunun, bu yöntemin kullanılmadığı kontrol grubuna kıyasla kelime hazinesi bakımından anlamlı düzeyde daha yüksek performans gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, Mol ve çalışma arkadaşları (2008) ile Levin ve Aram (2012) tarafından yapılan çalışmalar, etkileşimli okuma uygulamalarının etkileşime dayalı olmayan okuma etkinliklerine kıyasla kelime dağarcığının gelişimine daha fazla katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Yürütülen araştırmaların bütüncül değerlendirildiğinde, EKO uygulamasının farklı yaş gruplarında, çeşitli risk gruplarında ve farklı dil alanlarında (fonolojik farkındalık, kelime bilgisi, ifade edici dil, anlam bilgisi ve morfolojik gelişim) etkili olduğunu göstermektedir (Justice & Ezell, 2002; Shanahan & Lonigan, 2010). Eğitimciler, aileler ve dil uzmanları tarafından sistemli biçimde uygulandığında yöntemin hem kısa hem de uzun vadeli dilsel çıktıları olumlu yönde etkilediği literatür tarafından güçlü biçimde desteklenmektedir (Hargrave & Sénéchal, 2000).

Hayatın en temel yapı taşlarından biri olan dil, işlevsel ve dinamik bir biçimde kullanıldığı takdirde bireyler arası sosyal etkileşimin sürdürülmesinde olanak tanır. Erken çocukluk evresinde dilsel gelişimin ve buna paralel olarak erken okuryazarlık yetilerinin desteklenmesi, çocukların hem akademik süreçlere hem de toplumsal yaşama adaptasyonunu güçlendirmektedir. Bu çerçevede, özellikle dil bozukluğu bulunan veya otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik müdahale programları yapılandırılırken, günlük rutinler içerisine dahil edilmiş dil destekleyici faaliyetlere öncelik verilmesi faydalı görülmektedir. Çocukların akranları ve yetişkinlerle nitelikli etkileşim kurarken dil becerilerini ilerletmelerine imkân tanıyan yaklaşımların başında EKO uygulamaları gelmektedir. EKO süreci, dil ediniminin temel bileşenlerinden biri olan erken okuryazarlık kapsamındaki kelime hazinesinin zenginleştirilmesinde oldukça güçlü bir yöntem olarak kabul görmektedir.

4.2. Sonuç

Bu çalışmada EKO uygulamasının GDO olan çocukların sözcük dağarcığı gelişimlerine etkisi, öğrenilen hedef kazanımların farklı materyal ve ortama genellenme durumları ve öğrendikleri sözcükleri EKO uygulaması bittikten sonra sürdürebilme düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada ayrıca sosyal geçerlik verileri elde edilmiş olup,

katılımcıların ebeveynleri tarafından doldurulan sosyal geçerlik formları değerlendirilerek analiz edilmiştir. Sözcük dağarcıklarına ilişkin olarak çocukların bilmedikleri kelimeler tespit edilip aralarında somut olanlar seçilmiş olup “dedektif, polis merkezi, kurabiye, marmelat, kırıntı, geçit, nine, torun, kulübe, pati” kelimelerinin öğretimi hedeflenmiştir. Gerçekleştirilen araştırmada tüm katılımcılar için başlama düzeyi oturumları, öğretim oturumları, izleme ve genelleme oturumlarına yönelik veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Kenan, Yağız ve Mirza ile gerçekleştirilen uygulamanın ardından sözcük dağarcıklarına ilişkin hedef sözcükleri öğrendikleri görülmektedir. Analiz edilen veriler doğrultusunda, tüm katılımcılar açısından EKO uygulamasının sözcük dağarcığı üzerinde etkili olduğu, kazanılan becerilerin genellenebildiği ve kalıcılığın sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen uygulama güvenilirliği verilerinin incelenmesi, uygulamaların tutarlı bir şekilde gerçekleştirildiğini göstermiştir. Katılımcı çocuklardan ve ebeveynlerinden elde edilen sosyal geçerlik verileri ise, yürütülen çalışmanın sosyal açıdan kabul edilebilir ve etkili bulunduğunu ortaya koymuştur.

4.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, belirli sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür. Bu kapsamda dikkate alınması gereken temel sınırlılıklar şunlardır:

- Araştırma grubu, yalnızca Erzincan ilindeki bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve GDB tanısı almış üç öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Örneklem büyüklüğünün düşük olması, ulaşılan sonuçların evren genelinde genellenebilirliğini kısıtlayan bir unsur teşkil etmektedir.
- Çalışmada Türkçe erken dil gelişimi testi (TEDİL), erken okuryazarlık testi (EROT) vb. herhangi bir dil testi kullanılmamıştır.
- Çalışma, fiziksel olarak belirli bir okul ortamında sürdürülmüştür. Bu durum; farklı kademelerdeki, farklı tanı özelliklerine sahip öğrencilerle veya değişken mekânlarda gerçekleştirilecek benzer nitelikli araştırmalarda farklı bulgularla karşılaşılması ihtimalini beraberinde getirmektedir.

- Öğretim içeriği, bir hikâye kitabından seçilen 10 hedef sözcük (dedektif, polis merkezi, marmelat, ipucu, kırıntı, geçit, nine, torun, kulübe, pati) ile sınırlı tutulmuştur.
- EKO temelli öğretim uygulaması okul sınırları içerisinde sürdürüldüğü için, kazanılan becerilerin toplumsal yaşamın diğer sosyal alanlarına ne derece aktarılabildiği kısıtlı bir çerçevede gözlemlenmiştir.
- Araştırmada sadece EKO bir müdahale yöntemi olarak uygulaması benimsenmiş; farklı bir öğretim metoduyla mukayese yoluna gidilmemiştir. Bu durum, yöntemin diğer alternatif yaklaşımlar karşısındaki bağıl etkililiğinin analiz edilmesini sınırlandırmıştır.
- Uygulama süreci tamamen araştırmacı tarafından yönetilmiştir. Dolayısıyla, araştırmacının mesleki birikimi, uygulama deneyimi ve kişisel becerilerinin sürece yansıyan değişkenler arasında olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.
- Sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında sadece katılımcı çocuklar ve ebeveynlerinin görüşleri temel alınmıştır. Rehber öğretmenler, okul yöneticileri veya ailenin diğer üyeleri gibi farklı paydaşlar sürece dahil edilmemiştir.

4.4. Öneriler

Bu çalışma, ülkemizde kelime hazinesinin geliştirilmesinde EKO müdahalesinin etkililiğini ortaya koyan deneysel bir çalışmadır. Araştırmadan elde edilen bulgular ve uygulama sürecindeki deneyimler ışığında, gelecekte yürütülecek çalışmalara yön vermesi amacıyla aşağıda yer alan bazı temel öneriler sunulmuştur:

4.4.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırma bulguları incelendiğinde EKO uygulamasının GDB olan çocukların sözcük dağarcıkları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, GDB tanısı alan çocukların dil becerilerini zenginleştirmek amacıyla eğitim

programlarında EKO uygulamalarına sistematik olarak yer verilmesi önerilmektedir.

- Çalışma bulguları, çocukların önceden bilmedikleri sözcükleri EKO temelli öğretim süreçleri aracılığıyla kazandıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, özel eğitim uzmanlarının, sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin dil gelişimine yönelik beceri öğretimi süreçlerinde EKO stratejilerinden yararlanmaları faydalı görülmektedir.
- Eğitim kurumlarında EKO programlarına dair farkındalığı ve yetkinliği artırmak amacıyla seminer, konferans ve çalıştay gibi akademik/uygulamalı faaliyetler düzenlenerek yöntemin yaygınlaştırılması sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen erken okuryazarlık faaliyetlerinin geleneksel sınırları aşması ve daha etkileşimli bir boyuta taşınması adına, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler aracılığıyla "etkileşimli okuma ortamları" oluşturma becerileri desteklenebilir.
 - Okul ve aile arasındaki eşgüdümün güçlendirilmesi ve bilgi akışının süreklilik kazanması kritik bir öneme sahiptir. Bu kapsamda, öğretmenler rehberliğinde ebeveynlere yönelik aile katılım programları yapılandırılarak ev ortamında nitelikli okuma saatlerinin düzenlenmesi teşvik edilebilir.
 - Aile katılımı çerçevesinde, çocukların dil ve iletişim becerilerini ev ortamında destekleyici stratejiler hakkında ebeveynlere yönelik bilgilendirici materyaller ve rehberlik hizmetleri sunulabilir.
 - Öğretmen yetiştirme politikaları kapsamında, okul öncesi ve özel eğitim lisans programlarındaki ilgili ders içerikleri zenginleştirilerek, öğretmen adaylarının farklı kitap okuma teknikleri ve uygulama yeterlilikleri konusundaki donanımları artırılabilir.

4.4.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada erken okuryazarlık bileşenlerinden yalnızca sözcük dağarcıkları üzerine odaklanılmıştır. Gelecek çalışmalarda, erken okuryazarlık çalışmaları içinde yer alan fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı veya harf bilgisi gibi diğer alt boyutların öğretimi hedeflenebilir.
- Bu çalışma, GDB tanısı almış üç katılımcı ile sınırlı tutulmuştur. İlerleyen süreçlerde, örneklem grubunun genişletildiği ve daha fazla katılımcı sayısına ulaşılan araştırmalarla bulguların temsil gücü artırılabilir.
- Araştırma evreni çeşitlendirilerek farklı yetersizlik gruplarından gelen çocuklarla benzer çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca, okuma yazma becerisini edinmiş ilkökul düzeyi öğrencileriyle de EKO uygulamalarının okuduğunu anlama ve kelime dağarcığı üzerindeki yansımaları değerlendirilebilir.
- Çalışmada öğretmen temelli bir müdahale yaklaşımı benimsenmiş olsa da, sonraki araştırmalarda ebeveynlere yönelik eğitimler verilerek EKO uygulamalarının ev ortamında aile katılımıyla yürütülmesinin etkileri incelenebilir.
- İlgili müdahale süreci birebir öğretim formatında icra edilmiştir. Gelecek araştırmalarda, GDB olan çocuklardan oluşan küçük grup öğretim modelleri tasarlanarak EKO uygulamasının sosyal etkileşimli ortamlardaki etkililiği analiz edilebilir.
- Bu araştırmada kelime kazanımı için EKO uygulaması kullanılmıştır. Gelecekteki akademik çalışmalar, kelime öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin (doğrudan öğretim, ipucunun giderek azaltılması vb.) EKO ile karşılaştırıldığı deneysel desenlerle kurgulanabilir.
- Çocukların gelişim süreçleri tek bir eser üzerinden takip edilmiştir. İlerleyen araştırmalarda, farklı tür ve içerikteki birden fazla hikâye kitabı kullanılarak öğretim materyallerindeki çeşitliliğin öğrenme çıktıları üzerindeki rolü araştırılabilir. Araştırmada yalnızca GDB tanısı almış okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirilmiştir. İlerleyen araştırmalar farklı gelişimsel gerilik gösteren çocuklarla tasarlanabilir.

- Bu araştırma yöntemi olarak tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. İleriki araştırmalar büyük gruplarla deney ve kontrol grubu oluşturularak deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar Şengül, E. (2019). *Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akemoğlu, Y., & Tomeny, K. R. (2020). A parent-implemented shared-reading intervention to promote communication skills of preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1–14.
- Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP): Uygulama adımları. İçinde C. Ergül (Ed.), *Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)* (ss. 25–53). Eğiten Yayınevi.
- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya çalışan çocukların alıcı ve ifade edici dil değiştirme etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622–639.
- Akpınar, B., & Duman, B. (2019). *Erken çocukluk döneminde dil gelişimi*. Pegem Akademi.
- Aksan, D. (1978). *Anlambilimi ve Türk anlambilimi* (2. bs.). A.Ü. D.T.C.F. Yayınları.
- Aksan, D. (1977). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (Cilt 1). TDK Yayınları.
- Aktan, E. (2001). *Sözcük dağarcığı ve öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Aktaş, E. (2021). *Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 672436) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235–243.
- Bauer, D. J., Goldfield, B. A., & Reznick, J. S. (2002). Alternative approaches to analyzing individual differences in the rate of early vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 23(3), 313–335.
- Baykoç Dönmez, N., & Arı, M. (1992). 12–30 aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 115–161.
- Baykoç-Dönmez, N. (1986). Çocuklarda dilin kazanılması. *Ya-Pa*, 4, 90–96.
- Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery. *Language Development Across Childhood and Adolescence*, 9–34.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE Consortium. (2017). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. *Psychological Science*, 28(12), 1–13.
- Blewitt, P., & Langan, R. (2016). Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 404–410.
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E., & Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294–304.

- Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T., Volpe, R., Cutting, J., & Bissinger, E. (2007). Instructing parents to use dialogic reading strategies with preschool children: Impact of a video-based training program on caregiver reading behaviors and children's related verbalizations. *Journal of Applied School Psychology, 23*(1), 117–131.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Wiley.
- Browder, D. M., Mims, P. J., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Lee, A. (2007). Teaching literacy with adaptive-storybooks to students with moderate and severe intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 35*(4), 354–372.
- Cain, K., Oakhill, J. V., & Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language, 30*(3), 681–694.
- Chilosi, A. M., Brizzolara, D., Lami, L., Pizzoli, C., Gasperini, F., Pecini, C., ... Zoccolotti, P. (2009). Reading and spelling disabilities in children with and without a history of early language delay: A neuropsychological and linguistic study. *Child Neuropsychology, 15*(6), 582–604.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Chomsky, N., Ronat, M., & Viertel, J. (1979). *Language and responsibility*. Pantheon Books.
- Chow, W.-Y. B., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development, 14*, 233–248.
- Chow, B. W. Y., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Chow, C. S. L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology, 44*(1), 233–244.
- CATALISE Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*(10), 1068–1080.
- Conti-Ramsden, G., Mok, P. L., Pickles, A., & Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in Developmental Disabilities, 34*(11), 4161–4169.
- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2016). Developmental language disorder: Past, present, and future perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(2), 133–153.
- Cook, V., & Newson, M. (2014). *Chomsky'nin evrensel grameri: Bir giriş*. John Wiley & Sons.
- Craig, H. K. (1993). Social skills of children with specific language impairment: Peer relationships. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 24*(4), 206–215.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Anne-baba ve çocuğun etkileşimli kitap okumasının okul öncesi çocuklarının sosyal durumlara yönelik yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(4), 489-503.

- De Temple, J.,& Snow, C. E. (2003). Learning words from books. *On reading books to children*, 29-48.
- Deniz, A. (2018). Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beş yaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi (Yayın No. 518353) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. *YÖK Ulusal Tez Merkezi*
- Desmarais, C., Sylvestre, A., Meyer, F., Bairati, I. ve Rouleau, N. (2008). Systematic review of the literature on characteristics of late-talking toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(6), 617-689.
- Dolunay Sarıca, A. (2016). Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP): Kuramsal temelleri. İçinde C. Ergül (Ed.), *Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP)*, (s. 1-24). *Eğiten Yayınevi*. Ankara
- Doyle, B.G.,& Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6), 554-564.
- Efe, M.,& 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.
- Ege, P. (2010). Türkçe'deki ünsüzlerin edinimi: Bir norm çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 16-34.
- Ehri, L.C. (1989). The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal Learn Disabil*, 22(6), 356-365.
- Eisenberg, S. L. (2014). Grammar intervention: Content and procedures for facilitating children's language development. *Topics in Language Disorders*, 34(1), 1-15.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık öğretimi öz-yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 856-871.
- Ergül, C., Sarıca, A. D. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Tanımı, kapsamı ve uygulama örnekleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-206.
- Fujiki, M.,& Brinton, B. (2009). Pragmatics and social communication in children with language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), 176-185.
- Gast, D. L., Lloyd, B. P., & Ledford, J. R. (2014), Multiple baseline and multiple probe designs. *In Single case research methodology*(pp. 251-296). Routledge.
- Güven, S.,& 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.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Hargrave, A.C.,& Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Herschensohn, J. R. (2007). *Language development and age* (pp. 34-35). Cambridge University Press.

- Holdaway, D. (1982). Shared book experience: Teaching reading using favorite books. *Theory into Practice*, 21(4), 293-300.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral complexity and story comprehension of young children. *Early childhood education journal*, 32(3),157-163.
- Hudson, M. E. ve Test, D. W. (2011). Evaluating the effects of shared story reading on listening comprehension for students with moderate intellectual disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 34-45.
- Justice, L. M. (2006). Communication sciences and disorders: An introduction. Upper Saddle River, NJ: *Pearson Education*.
- Justice, L. M.,& Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29.
- Justice, L. M.,& 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.
- Kaiser, A. P.,& Roberts, M. Y. (2011). Parent-implemented language interventions: An environmentalist perspective. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(1), 133–144.
- Kazdin, A. E. (2011). Evidence-based treatment research: Advances, limitations, and next steps. *American Psychologist*, 66(8), 685.
- Kerigan, B. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz Z. (1992) *Türk dili ve kompozisyonu bilgileri* Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramere dayalı Türkçe öğretimi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Küntay AC, Ateş, AB Ş., Demir-Lira (2016). Çocukların Türkçe' deki referans seçimleri. *Çocuklukta Türkçe Edinimi* , 20 , 153.
- Lee, E. C. ve Rescorla, L. (2002). The use of psychological verbs by late talkers and typically developing children. *Applied Psycholinguistics*, 23(1), 21-33.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with developmental language disorder*. MIT Press.
- Lever, R.,& Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction.
- Levin, I.,& Aram, D. (2012). Mother–child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: An intervention study. *Reading and Writing*, 25(1), 217-249.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. ve Anthony, J. L. (1999). Development of preschool early literacy skills. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 416-433.
- Lonigan, C. J.,& 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.*
- Maden, S. (2013). Erken çocukluk dönemi dil becerilerinin gelişimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 4(7), 12-25.

- Majorano, M., & Lavelli, M. (2015). The use of sophisticated words with children with specific language impairment during shared book reading. *Journal of communication disorders, 53*, 1-16.
- Mercan, Z. (2007). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve temel dil becerileri*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (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.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. ve Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*(1), 7-26.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267-296.*
- Morgan, P., & Meier, C. R. (2008). *Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior*. *Preventing School Failure, 52*(4), 11-16.
- Mucchetti, C. A. (2013). Adapted shared reading at school for preschool children with autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 79*(3), 359-377.
- Owens, J., Awan, S. N., Giovinco, A (2012). Effects of vocal intensity and vowel type on cepstral analysis of voice. *Journal of voice, 26*(5), 670-e15.
- Özen Altınkaynak, S. (2019). The effect of interactive book reading activities on children's print and phonemic awareness skills. *International Journal of Progressive Education, 15*(1), 88-99.
- Paul, R. (1991). Yavaş ifade edici dil gelişimine sahip yürümeye başlayan çocukların profilleri. *Dil Bozuklukları Konuları, 11*(4), 1-13.
- Paul, R., & Norbury, C. F. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence* (4th ed.).
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development, 83*(3), 810-820.
- Pinker, S. (1994). On language. *Journal of Cognitive Neuroscience, 6*(1), 92-98.
- Rapin, I. (2006). Language heterogeneity and regression in the autism spectrum disorders—Overlaps with other childhood language regression syndromes. *Clinical Neuroscience Research, 6*(3-4), 209-218.
- Reilly, S., Onslow, M., Packman, A., Wake, M., Bavin, E. L., Prior, M., ... Ukoumunne, O. C. (2009). 3 yaşına kadar kekemeliğin başlangıcını tahmin etme: İleriye dönük, topluluk kohort çalışması. *Pediatrics, 123*(1), 270-277.
- Rescorla, L. A. (2005). Assessment of young children using the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 11*(3), 226-237.
- Rezzonico, S., Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2015). Improving preschool educators' interactive shared book reading: Effects of coaching in professional development. *American Journal of Speech-Language Pathology, 24*(4), 717-732.

- Rice, M. (2013). Language growth and genetics of language impairment. *Developmental Psychology*, 49(1), 1–15.
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2015). Early intervention for toddlers with language delays: A randomized controlled trial. *Pediatrics*, 135(4), 686–693.
- Satriana, M., Heriansyah, M., & Maghfirah, F. (2022). *The use of shared reading books in Indonesian early childhood. Education 3-13*, 50(6), 777-788.
- Saussure, F. de (1976). *Genel Dil Bilim Dersleri I*, (Çev.: B. Vardar), Ankara: TDK Yayını.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460.
- Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational researcher*, 39(4), 279-285.
- Singh, M. P. (2000). A social semantics for agent communication languages. In *Issues in agent communication* (pp. 31-45). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Şimşek, Z. C. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloga dayalı okumanın 48-66 ay grubu çocuklarının ifade edici dil becerilerine olan etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(34), 381-394.
- Şimşek, Z.E., & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2015). *Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (197), 754-758.
- Tekin-İftar, E. (2018). Özel eğitimde bilimsel-dayanaklı uygulamalar: tarihçe, tanım ve öneriler. *Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü*, 1-6.
- Tetik, G. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloga dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 535-550.
- Tomasello, M. (2003). The key is social cognition. *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, 47-57.
- Tomblin, J. B., Zhang, X., Buckwalter, P., & Catts, H. (2003). The association of reading disability, behavioral disorders, and language impairment among school-aged children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 473–482.
- Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., ... & Dickinson, D. K. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 1-17.
- Tozak, E., Karasu, H. P., & Girgin, Ü. (2018). Kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerine yönelik destek eğitim sürecinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 161-186.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., & Gorman, E. (2010). Effects of parent-mediated joint book reading on the early language development of toddlers and preschoolers. *Center for Early Literacy Learning*, 3(2), 1-15.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Ed.). MIT Press.
- Whitehurst, G. J., (1992). Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers.

- Whitehurst, G. J., Arnold, D. H., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & 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.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848–872.*
- Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*(4), 552–559.
- Wilson, S.B., & Lonigan, C.J. (2010). *Identifying preschool children at risk of later reading difficulties: Evaluation two emergent literacy screening tools. Journal of Disabilities 43*, 62-76.
- Wiseman, A. (2011). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education Journal, 38*(6), 431-438.
- Yıldız Bıçakçı, M. Y., Er, S. ve Aral, N., (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 201-208.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. *On Reading Books to Children: Parents and Teachers*, 177– 200.

EKLER

EK-1.: Veli Onam Formu

Bu çalışma, destek eğitim hizmeti alan, gelişimsel dil bozukluğu tanılı çocuklara 'Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamasının Çocukların Kelime Dağarcıkları Üzerindeki Etkililiği' ni belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Çalışmada katılımcılara belirlenen hedef kelimeler Etkileşimli Kitap Okuma uygulaması ile öğretilmeye çalışılacaktır. Çalışma, Doç. Dr. Orhan AYDIN danışmanlığında Aybike PEDİS tarafından yürütülecektir. Bu kapsamda;

- Bu çalışmaya çocuğunuzun katılımı gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmada çocukta performans değişiminin belirlenmesi için, video kaydı tutularak çocuğunuzdan veriler toplanacaktır.
- Çalışma sürecinde çocuklarınıza ilişkin gerçek isimleri kullanılmayacak takma isimler kullanılacaktır.
- Araştırmada elde edilen veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak ve gerekmesi halinde (video kayıtları için), sizin yazılı izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- Araştırma amacı kapsamında elde edilen veriler araştırma sürecinde sizlerle paylaşılacaktır.
- Çocuğunuzdan toplanan veriler yazılı ve görsel evraklar şeklinde bilgisayar ortamında kaydedilecek ve araştırma bitiminde sizin onayınızla en az beş yıl saklanmak üzere arşivlenecektir.
- Çalışma sürecinde herhangi bir durumdan ötürü rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Bu formu okuduğunuz ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda çocuğumun çalışmaya katılmasına kendi rızam doğrultusunda izin vermekteyim. Ayrıca, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimizi bilerek kabul ediyor ve onaylıyorum.

Katılımcının Velisinin Adı-Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-2: Hedef Kelimeler Beceri Kayıt Formu

Katılımcı :

Oturum :

Kayıt Tarihi :

Açıklama: Yapılan araştırmada katılımcılar için belirlenmiş hedef kelimelere yönelik veriler, vermiş olduğu doğru/hatalı tepkiler üzerinden sıklık kaydı kullanılarak toplanacaktır. Çocuğa hedef kelimelere yönelik görseller gösterilerek “bu nedir, bunun ne işe yaradığını biliyor musun?” soruları sorularak verdiği cevaplar forma kaydedilir. Çocuğun 5 saniyeden daha uzun süre duraksamadan doğru ve bağımsız olarak verdiği cevaplar “+”, yanlış cevaplar veya tepkisiz kalma davranışı “-“ olarak forma kaydedilir.(polis merkezi, dedektif, marmelat, kurabiye, kırıntı, geçit, nine, torun, kulübe, pati)

Başlama Düzeyi Oturumları					
	OTURUMLAR				
DEDEKTİF 1-)Bu nedir? Bunun ne işe yaradığını biliyor musun?					
GİZEM 2-)Bu nedir? Bunun ne işe yaradığını biliyor musun?					
MARMELAT 3-)Bu nedir? Bunun ne işe yaradığını biliyor musun?					
İPUCU					

4-)Bu nedir? Bunun ne işe yaradığını biliyor musun?					
KIRINTI 5-)Bu nedir? Bunun ne işe yaradığını biliyor musun?					
GEÇİT 6-)Bu nedir? Bunun ne işe yaradığını biliyor musun?					
NİNE 7-)Bu nedir? Bunun ne işe yaradığını biliyor musun?					
TORUN 8-)Bu nedir? Bunun ne işe yaradığını biliyor musun?					
KULÜBE 9-)Bu nedir? Bunun ne işe yaradığını biliyor musun?					
PATİ 10-)Bu nedir? Bunun ne işe yaradığını biliyor musun?					

EK-3: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.03.2025-434435



T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Sayı : E-88012460-050.04-434435
Konu : Etik Kurul Kararı (Aybike PEDİS)

03.03.2025

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 28 Şubat 2025 tarihli ve 02 sayılı oturumunda alınan 02/17 sayılı kararı yazımız ekinde gönderilmiştir. Bilgilerini rica ederim.

Prof.Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Başkanı

Ek:Karar 17 (1 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Aybike PEDİS

Bilgi:
Dr.Öğr.Üyesi Orhan AYDIN

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSCKKLZPB5

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/ebv-ebys>

Adres:Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü Yahşabag yerleşkesi Erzincan Sivas
Karyolu 12. km 24002 Erzincan
TeleFon:444 3 024 - (0446) 226 66 66 Faks:(0446) 226 66 65
e-Posta:rektori@erzincan.edu.tr Web:https://ebya.edu.tr/
Kep Adresi:erzincanrc@hs02.kep.tr

Bilgi için: Şehriban GAZİ
Uzvanı: Birim Evrak Sorumlusu
Tel No: (0446) 226 6666 - 10061



EK-4: Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2025.022738.01

T.C. Kimlik No: 22XXXXXXXX88

Adı Soyadı: AYBIKE PEDİS

Araştırmanın Adı: Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocuklarda Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamasının Kelime Dağarcıklarını Geliştirme Üzerindeki Etkililiği

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Nitel Görüşme

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 18.04.2025

Araştırma Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 18.04.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ERZİNCAN	Anaokulu	Halitpaşa Anaokulu (MERKEZ)	748067

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmiştir. Belgeler aynı olmadığı durumlarda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmalizinleri@meb.gov.tr, İnternet adresi: ttkb.meb.gov.tr

EK-5: Etkileşimli Kitap Okuma Programı Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Basamaklar	Katılımcılar	
	1.Katılımcı (+/-)	2.Katılımcı (+/-)
A. Materyaller ve Oturma Düzeni		
Uygulamacı hikâye kitabını ve materyalleri hazırlar.		
Öğrenci ile yan yana oturur.		
B. Uygulamacının EKO Kullanımı		
Çocuktan iki-üç sayfada bir yanıt vermesini ister.		
Çocuktan tamamlanmamış bir cümleyi tamamlamasını ister.		
5N1K Sorularına yer verir.		
Çocuğun yanıt vermesi için 5 sn bekler.		
Çocuğun doğru tepkilerini bireysel motivasyon sistemine uygun şekilde pekiştirir.		
Çocuk hatalı tepki verdiğiğinde ipucu kullanarak doğru tepki vermesini sağlar.		
Tüm hedef kelimeleri tamamlar.		

Çocuğun verdiği yanıtları genişletir.		
Çocuğun bilmediği hedef kelimeleri tekrar etmesini ister.		
C. Diğer Davranışlar		
Çocuğun kitabı incelemesine izin verir.		
Çocuğun dikkatini hikâyedeki görsellere yöneltir.		
Hikâyede anlatılan duruma göre ses tonunu değiştirerek kullanır.		

EK-6: Sosyal Geçerlik Veri Toplama ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Veli Formu

1-Çocuğunuza hikâye kitabı okumanın önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

()Evet ()Kısmen ()Hayır ()Kararsızım

2-Çocuğunuza hikâye kitabı okumanın dil becerilerine katkıda bulunacağını düşünüyor musunuz?

()Evet ()Kısmen ()Hayır ()Kararsızım

3-Çocuğunuzun sözcük dağarcığında bulunan kelimeler ve sayısı iletişim becerileri için önemli midir? ()Evet ()Kısmen ()Hayır ()Kararsızım

4- Dil Gelişim Bozukluğu olan çocuklara etkileşimli kitap okuma programı ile bilmediği kelimelerin öğretilmesinden memnun kaldınız mı?

()Evet ()Kısmen ()Hayır ()Kararsızım

5-Son 1 ay içerisinde çocuğunuza / çocuğunuz ile okuduğunuz 3 hikâye kitabını yazınız.

1-

2-

3-

6-Yapılan araştırma hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Öğrenci Formu

1. Okuma saatlerinde yaptığımız uygulamalar size daha önce yapılan okuma uygulamalarından farklı geldi mi? Farklı ise bu farklılıklar nelerdir?
2. Okuma saatlerinde kendini nasıl hissettin?
3. Okuma saatlerinde yaptığımız uygulamaları ailenizle paylaştınız mı?

Hedef Kelimelerin Anlamları

Dedektif Zebra ve Kayıp Kurabiyelerin Gizemi

Yazar: Gill Mclean

Yayınevi: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Dedektif: Suç sayılan bir işi veya bu işi yapanı ortaya çıkarmakla görevli kimse; hafiye, polis hafiyesi

Polis Merkezi: Şehirde kamu düzenini, huzur ve güvenliği sağlayan kuruluş.

Kurabiye: Un, yağ, badem, fıstık vb. ile yapılan, şekerli küçük çörek.

Marmelat: Rendelenen veya ezilen meyvelerin şekerle kaynatılıp püre kıvamına getirilmesiyle yapılan, genellikle kahvaltılarda yenilen bir tatlı.

Kırıntı: Bir şeyden ayrılan küçük parça; parçacık, kırık.

Geçit: Geçmeye yarayan yer, geçecek yer.

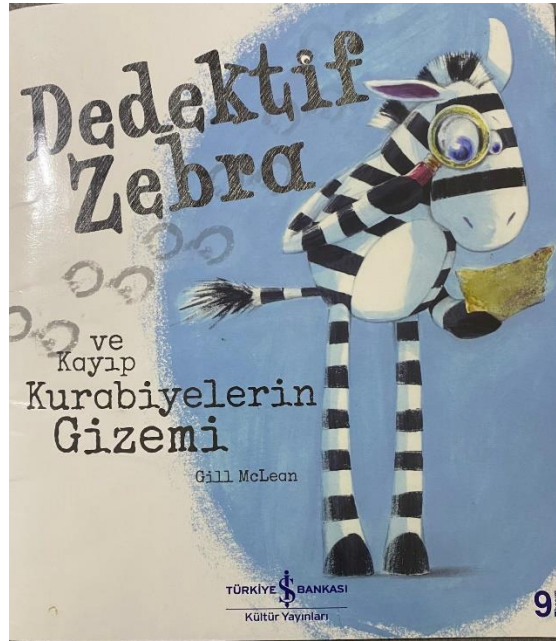
Kulübe: Kerpiç, saman veya ağaçtan yapılmış küçük, basit, ilkel ev.

Nine: Torunu olan kadın; büyükana, büyükanne, kadınnine, nene. Yaşlı Kadın.

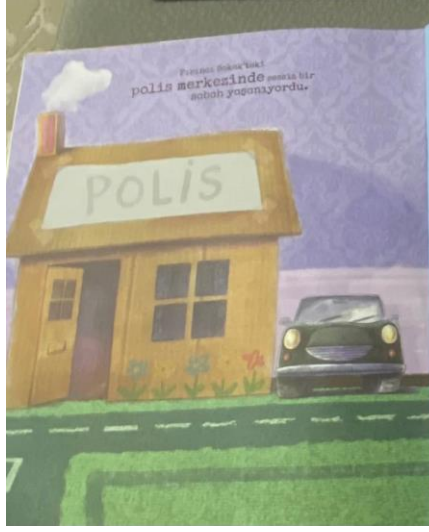
Pati: Kedi, köpek vb. hayvanların ön ayağı.

Torun: Bir kimseye göre çocuğunun çocuğu.

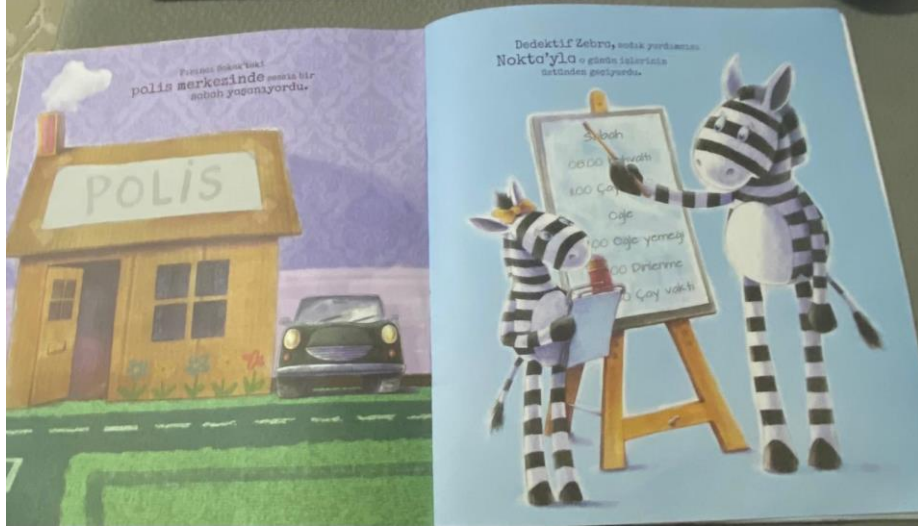
Hikâye Kitabında Hedef Kelimelerin Bulunduğu Sayfalar



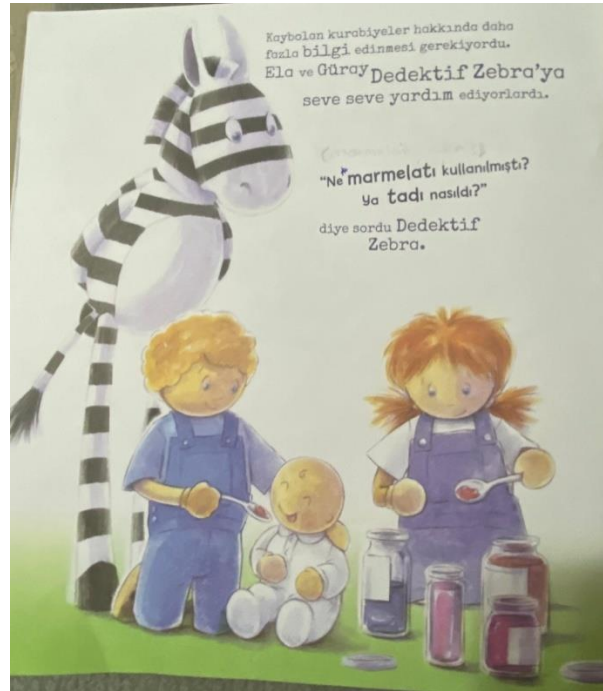
Polis Merkezi



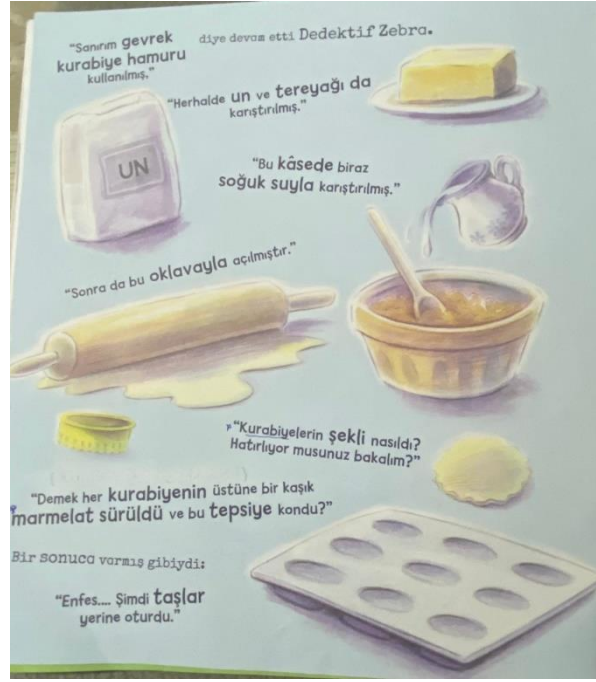
Dedektif



Marmelat



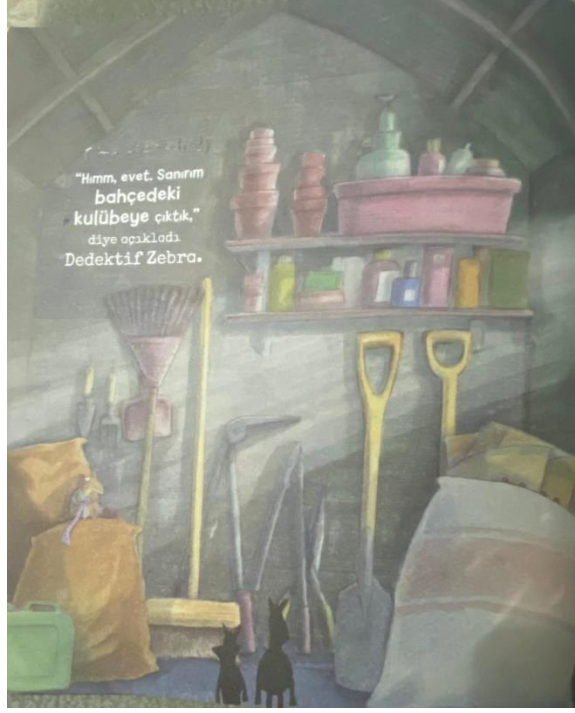
Kurabiye



Geçit, Kırntı



Kulübe



Nine, Pati



Torun



Uygulama Oturumlarına İlişkin Görseller





ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA UYGULAMASINA YÖNELİK KAZANIM VE GÖSTERGELER

Kazanım 2: Konuşurken/şarkı söylerken sesini uygun şekilde kullanır.

Göstergeler

- Nefesini doğru kullanır.
- Sesinin tonunu ayarlar.
- Sesinin şiddetini ayarlar.

Kazanım 3: Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeler

- Konuşma sırasında göz teması kurar.
- Karşısındakini etkin bir şekilde dinler.
- Planlarını/duygularını/düşüncelerini/hayallerini anlatır

Kazanım 5: Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

Göstergeler

- Cümlenin ögelerini doğru şekilde sıralayarak konuşur.
- Düz cümle kurar.
- Soru cümlesi kurar.
- Birleşik cümle kurar.

Kazanım 6: Sözcük dağarcığını geliştirir.

Göstergeler

- Dinlediklerinde geçen yeni sözcükleri ayırt eder.
- Dinlediklerinde geçen yeni sözcüklerin anlamını sorar.
- Öğrendiği sözcükleri anlamına uygun kullanır.
- Sözcüklerin anlamını benzetme/metaforlar yoluyla açıklar.

Kazanım 7: Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını yorumlar.

Göstergeler

- Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına açıklar.
- Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili sorulara yanıt verir.
- Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar.
- Dinlediklerini/izlediklerini yaşamıyla ilişkilendirir.

Kazanım 8: Görsel materyalleri kullanarak özgün ürünler oluşturur.

Göstergeler

- Görsel materyalleri inceler.
- Görsel materyalleri açıklar.
- Görsel materyalleri birbiriyle/yaşamla ilişkilendirir.
- Görsel materyallerle ilgili sorulara yanıt verir.
- Görsel materyallerle ilgili sorular sorar

Kazanım 11: Okuma farkındalığı gösterir.

Göstergeler

- Yazılı materyaller hakkında konuşur.
- Yetişkinden kendisine kitap okumasını ister.

- Okuma materyallerinin bölümlerini gösterir.
- Okuma materyallerini kullanarak okuyormuş gibi yapar.
- Her çocuk kitabının yazarının, resimleyeninin, yayınevinin olduğunu söyler.

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Aybike PEDİS	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fakülte	Fatih Eğitim Fakültesi
Bölümü	Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Kitap Bölümü	