



**İŞİTME KAYIPLI BİR ÇOCUĞUN
OKULÖNCESİ DÖNEMDE
OKUMAYA HAZIRLIK BECERİLERİNİN
PAYLAŞILAN OKUMA ETKİNLİĞİ İLE
DESTEKLENME SÜRECİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Aslı GEREK

Eskişehir 2018

**İŞİTME KAYIPLI BİR ÇOCUĞUN OKULÖNCESİ DÖNEMDE OKUMAYA
HAZIRLIK BECERİLERİNİN PAYLAŞILAN OKUMA ETKİNLİĞİ İLE
DESTEKLENME SÜRECİNİN İNCELENMESİ**

Aslı GEREK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Özel Eğitim Anabilim Dalı
İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı
Danışman: Doç. Dr. H. Pelin KARASU**

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

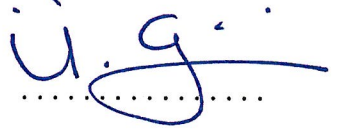
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs 2018

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1701E021 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Aslı GEREK'in "İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Okulöncesi Dönemde Okumaya Hazırlık Becerilerinin Paylaşılan Okuma Etkinliği ile Desteklenme Sürecinin İncelenmesi" başlıklı tezi 27.04.2018 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Halise Pelin KARASU	
Üye	: Prof. Dr. Ümit GİRGIN	
Üye	: Doç.Dr. Berrin BAYDIK	


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

ÖZET

İŞİTME KAYIPLI BİR ÇOCUĞUN OKULÖNCESİ DÖNEMDE OKUMAYA HAZIRLIK BECERİLERİNİN PAYLAŞILAN OKUMA ETKİNLİĞİ İLE DESTEKLENME SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Aslı GEREK

Özel Eğitim Anabilim Dalı

İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2018

Danışman: Doç. Dr. H. Pelin KARASU

İşitme kayıplı bir çocuğun okulöncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin paylaşılan okuma etkinliği ile desteklenmesi amacı ile yapılan bu araştırma eylem araştırması şeklinde yürütülmüştür. Bu araştırmanın katılımcıları; işitme kayıplı bir çocuk, araştırmacı, aile, anasınıfı öğretmeni ve geçerlik komitesi üyeleridir. Araştırmacı günlüğü, görüşmeler, uygulamaların ses kayıtları, belgeler, geçerlik komitesi toplantı kayıtları ve süreç ürünleri bu araştırmada kullanılan veri toplama teknikleridir. Veri toplama aracı olarak dil düzeyi giderek artan seri hikaye kitapları hazırlanmıştır. Uygulama sürecinden önce çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerileri değerlendirilmiş, 6 oturumda hikaye anlatma, hikaye okuma, tek kart resimdeki olayları paylaşma, şarkı söyleme ve izleyen etkinliklere yer verilmiştir. Ardından seri hikaye kitapları kullanılarak uygulama sürecine başlanmış ve uygulamalar 12 oturum yürütülmüştür. Süreçte şarkı söyleme, hikaye okuma ve izleyen etkinlikler uygulanmıştır. Her uygulama sonrası düzenli olarak geçerlik komitesi toplantıları yapılmıştır. Toplantılarda uygulamada yaşanan sorunlar belirlenmiş ve sonraki uygulamaya yönelik çözüm kararları alınmıştır. Süreçte aile ve anasınıfı öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veri toplama süreci ve analizi birlikte yürütülmüştür. Araştırma bulgularında, okulöncesinde kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı çocuğun dinlediğini anlama ve anlatma becerilerine yönelik sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bu sorunların çözümüne yönelik uygulanan etkinliklerden yola çıkılarak, işitme kayıplı çocuğun dil becerilerine uygun hazırlanan ve sistematik olarak uygulanan hikaye okuma etkinliğinden fayda sağladığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: İşitme kaybı, okulöncesi eğitim, gelişen okuryazarlık, paylaşılan okuma, seri hikaye kitapları.

ABSTRACT

EXPLORATION OF THE PROCESS OF SUPPORTING PRESCHOOL READING READINESS SKILLS OF A CHILD WITH HEARING LOSS VIA SHARED READING ACTIVITY.

Aslı GEREK

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, May 2018

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. H. Pelin KARASU

The study which has aimed to support the emergent literacy skills of a child with hearing loss with shared reading activity was designed as an action research. The participants of this study were a child with hearing loss, researcher, parents of child, kindergarten teacher and validity committee members. Researcher diary, interviews, audio records of practices, documents, records of validity committee meetings, and process products were the data collecting methods of this study. As a data collecting tool, readability levels gradually increased storybook series were prepared. Before the practice period, receptive and expressive language skills of a child were assessed and, story telling, story reading, sharing events on one picture card, singing songs and follow up activities were applied for 6 sessions. After that, practice period began by using story book series and period executed 12 sessions. During this period singing, shared reading, and follow up activities were applied. After each session validity committee meeting was organised regularly. During each meeting, problems of session were determined and decisions for solution were taken for the following session. Semi structured interviews were held with parents and kindergarten teacher during the research process. In this study data collecting and analysing processes maintained simultaneously. According to results, child with hearing loss continuing to inclusion kindergarten class has listening comprehension problems and expressing difficulties. Consequently, it might be said that child with hearing loss benefits from shared reading activities which were prepared based on language skills of child and applied systematically.

Keywords: Hearing loss, pre-school education, emergent literacy, shared reading, story book series.

TEŞEKKÜR

İşitme kayıplı bir çocuğun okulöncesi dönemde okumaya hazırlık becerilerinin paylaşılan okuma etkinliği ile desteklenme sürecinin incelenmesi isimli yüksek lisans tezimin akademik gelişimime ve hayatıma büyük katkısı olduğunu söyleyebilirim. Bu noktada yüksek lisans eğitimimin başlangıcından tezimin tamamlanmasına dek katkısı olan ve desteğini hissettiğim, teşekkür etmek istediğim çok sayıda kişi var.

Öncelikle, yüksek lisans eğitimine başladığım andan itibaren destek olan, tez sürecinde sabırla yönlendiren, cesaret veren sevgili tez danışmanım Doç. Dr. H. Pelin KARASU'ya, aynı zamanda geçerlik komitesi üyesi olan, inancını ve desteğini her koşulda hissettiğim, bilgi ve deneyimleriyle yol göstericisi olan sayın Prof. Dr. Ümit GİRGIN' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde moral ve yardımını esirgemeyen, seri hikaye kitaplarının hazırlanma sürecinde güvenilirlik çalışmalarını birlikte yürüttüğümüz sevgili hocam Dr. Elif AKAY'a çok teşekkür ederim.

Önerileriyle teze büyük katkısı olan, ileriki çalışmalara yönelik teşvik eden jüri üyesi sayın Doç. Dr. Berrin BAYDIK'a ve yeni başladığım bu yolda eğitime katkısı olan tüm değerli hocalarıma çok teşekkür ederim.

Katılımcı belirleme sürecinde büyük yardımı olan, araştırma süreçlerimizi birlikte paylaştığımız sevgili arkadaşım Ezgi TOZAK'a, araştırmayı tamamlamamızda çok büyük etkisi olan, öğretmenliğin ne kadar özel olduğunu gösteren, araştırmaya katılmaya gönüllü olan dünya tatlısı öğrencim ve velisine, veri toplama sürecinde Konya'da her türlü imkanı sağlayan okul müdürü, işbirliği yapan anasınıfı öğretmeni, misafirperver tüm okul öğretmenleri ve çalışanlarına çok teşekkür ederim.

Hikayelerin resimlendirilmesinde birlikte çalıştığımız Gökhan TUĞLUK ve Aziz Arda ATASEVEN'e teşekkürler.

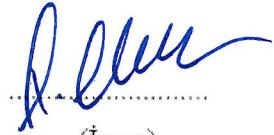
Eğitimim süresince her zaman yanımda olan, maddi ve manevi en büyük destekçilerim, teşekkürü yazıya dökmenin en zor olduğu aileme sonsuz teşekkürler. Hayalime yönelmem ve alan değiştirmem konusunda cesaretlendiren Feyza GÜNGEVİŞ ÇAĞATAY'a teşekkür ederim. Hayatımın her anında yanımda hissettiğim, bana inanan ve sürecin tamamlanmasında moral desteğini eksik etmeyen Hazal YALÇIN, Nuri ŞENOL, Hatice ÇETİNKUŞ ve Arda ÖZÇELİK... İyi ki varsınız...

Aslı GEREK
Eskişehir 2018

15.05/2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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



(İmza)

Asli GEREK

(Öğrencinin Adı Soyadı)

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
GÖRSELLER DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.1.1. Okuma becerilerinin gelişimi	2
1.1.2. Erken okuryazarlıkla ilgili görüşler	4
1.1.2.1. Okumaya hazırlık görüşü	5
1.1.2.2. Gelişen okuryazarlık görüşü (Emergent literacy)	6
1.1.3. Okulöncesinde uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri	9
1.1.3.1. Hikaye anlatma/Sıralı kartlardaki olayları paylaşma	11
1.1.3.2. Tek kart resimdeki olayları paylaşma	11
1.1.3.3. Şarkılar-Tekerlemeler	11
1.1.3.4. İzleyen etkinlikler	12
1.1.3.5. Hikaye okuma	12
1.1.3.5.1. Paylaşılan okuma	14
1.1.4. İşitme kayıplı çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimini etkileyen faktörler	20

1.1.5. İşitme kayıplı çocuklar ve eğitim ortamları.....	21
1.1.5.1. Kaynaştırma.....	22
1.1.6. İşitme kayıplı çocukların okulöncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerine yönelik yapılan araştırmalar	23
1.1.6.1. Yurtdışında yapılan araştırmalar	23
1.1.6.2. Ulusal araştırmalar	27
1.2. Amaç	29
1.3. Önem.....	29
2. YÖNTEM	30
2.1. Araştırmanın Deseni	30
2.2. Araştırma Ortamı.....	34
2.3. Katılımcılar	36
2.4. Veri Toplama Teknikleri	38
2.5. Veri Toplama Araçları.....	45
2.6. Hikayelere İlişkin Geçerlik Çalışmaları.....	47
2.7. Hikayelere İlişkin Güvenirlik Çalışmaları.....	48
2.8. Veri Toplama Süreci	49
2.9. Araştırma Etiği.....	49
2.10. Verilerin Analizi	50
3. BULGULAR.....	51
3.1. Hikaye Okuma Etkinliği Nasıl Gerçekleştirilmiştir?	51
3.1.1. Uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen çalışmalar	51
3.1.2. Uygulama süreci	63
3.2. Araştırma Sürecinde Hangi Sorunlarla Karşılaşılmıştır?.....	74
3.2.1. Dinlediğini anlamaya yönelik sorunlar	74
3.2.2. Dinlediğini anlatmaya yönelik sorunlar	75
3.3. Karşılaşılan Sorunlar Nasıl Çözülmüştür?	76
3.3.1. Dinlediğini anlamaya yönelik çözümler	76

3.3.2. Dinlediğini anlatmaya yönelik çözümler	80
3.4. Araştırma Sürecinin Katılımcılara Katkıları Nelerdir?	82
3.4.1. Araştırma sürecinin işitme kayıplı çocuğa katkıları.....	82
3.4.2. Araştırma sürecinin araştırmacıya katkıları.....	85
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	88
4.1. Tartışma ve Sonuç	88
4.1.1. Hikaye okuma etkinliği nasıl gerçekleştirilmiştir?	88
4.1.2. Araştırma sürecinde hangi sorunlarla karşılaşmıştır?	92
4.1.3. Araştırma sürecinde karşılaşılan sorunlar nasıl çözülmüştür?.....	94
4.1.4. Araştırma sürecinin katılımcılara katkıları nelerdir?.....	96
4.2. Sonuç.....	97
4.3. Öneriler	98
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	98
4.3.2. Gelecekte araştırmalara yönelik öneriler	98
KAYNAKÇA.....	100
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Geçerlik komitesi toplantılarının tarih, yer, süre ve gündemlerine yönelik bilgiler.....	39
Tablo 2.2. Yarı yapılandırılmış görüşmeler.....	44
Tablo 2.3. Uygulamada kullanılan seri hikaye kitaplarının okunabilirlik düzeyleri.....	46
Tablo 3.1. Alıcı ve ifade edici dil becerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan değerlendirme çalışmalarına yönelik bilgiler.....	57
Tablo 3.2. Uygulama sürecinden önce yapılan etkinlikler, tarihleri, süreleri ve kullanılan materyaller.....	61
Tablo 3.3. Uygulama tarihleri, yapılan etkinlikler, kullanılan materyaller ve uygulama süreleri.....	67

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Okulöncesinde uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri.....	10
Şekil 2.1. Eylem araştırması döngüsü.....	31
Şekil 2.2. Araştırma döngüsü.....	32
Şekil 2.3. Evin krokisi.....	34
Şekil 2.4. Okulun krokisi.....	35
Şekil 3.1. Uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen çalışmaların döngüsü.....	53
Şekil 3.2. Uygulama süreci döngüsü.....	66

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 2.1. Uygulamaların gerçekleştirildiği oda.....	35
Görsel 2.2. Uygulamaların gerçekleştirildiği oda.....	35
Görsel 2.3. Kütüphanenin girişi.....	36
Görsel 2.4. Kütüphanedeki kitaplık.....	36
Görsel 2.5. Kütüphanenin yan duvarı.....	36
Görsel 2.6. Uygulamaların yapıldığı bölüm.....	36
Görsel 2.7. Hikayeye ilişkin ilk resim.....	48
Görsel 2.8. Düzeltme sonrası resim.....	48
Görsel 3.1. Şarkı örnekleri.....	70
Görsel 3.2. Sözcük ağacı örneği.....	74

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Okuma ve yazma, anlamaya dayalı bir iletişim aracıdır. Okuma sayesinde, dünyada neler olup bittiğini takip edebilir, insanların duygularına ulaşabilir, okuduklarımızı anlayarak bilgilerimizi arttırabiliriz (Girgin, 2008, s. 3). Okuma, bir metni yazan yazarın dili ve düşüncelerinin, okuyucuların bilgi ve deneyimi ile birleşerek bir anlama ulaşmasını sağlayan etkileşimli bir süreçtir. Bir diğer deyişle okumada, okuyucunun özellikleri, metnin özellikleri ve metnin içeriğinin etkileşimi söz konusudur (Schirmer, 2000, s. 103; Akyol, 2007, s. 15).

Okuma, yazılı bir metin üzerinde çalışırken metni oluşturan yazının anlamını yapılandırmadır (Ruddel, 2001, s. 27). Okuma süreci; sesbilgisel farkındalık, sözcük tanıma, akıcılık, anlam bilgisi, sözdizimi ve okuduğunu anlama bileşenlerini içeren karmaşık bir süreçtir (Schirmer, 2000, s. 103; Tompkins, 2014, s. 5, 6; Sullivan ve Oakhill, 2015, s. 134, 135). Okuma sürecinde sözcük tanıma ve okuduğunu anlama becerileri ön plana çıkmaktadır ve sözcük tanıma, okuduğunu anlamamanın ön koşuludur (Cramer, 2004, s. 7). Çözümleme, yazılı sembollerin, sözcüklerin çözümlenebilmesini yani analizini içeren bir beceridir (Katz ve Slomka, 2000, s. 164). Çocuklar, çözümleme becerileri arttıkça sık karşılaştıkları sözcükleri tanıyabilir ve yeni karşılaştıkları sözcükleri daha rahat okuyabilirler. Okuduğunu anlama ise bireyin var olan dili ve deneyimleri ile çözümlenen yazılı sembolere anlam vermesidir (Wolley, 2011, s. 15). Okuduğunu anlama, çözümlemenin ve dil becerilerinin bir ürünüdür. Bu sebeple, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşan dil becerilerini göz ardı ederek sadece çözümleme ile okumayı tanımlamak mümkün değildir (Hoover ve Gough, 1990, s. 128).

Okuma becerisi gelişimseldir ve çocukların sözlü dil gelişimlerinin bir parçasıdır. Çocukların sözlü dil gelişimleri, onların formel okuma öğretimine başladıklarında gösterecekleri başarıyı doğrudan etkilemektedir (Perfetti ve Sandark, 2000, s. 47). Sözlü dili ve sözcük bilgisi iyi gelişmiş olan çocuk, başarılı okuyucu adaydır (Griffith vd., 2008, s. 23; Luckner, Bruce ve Ferrell, 2016, s. 230). İşitme kayıplı çocuklar, işitme kaybından dolayı dil becerilerinin gelişiminde gecikme yaşamaktadırlar (Musselman, 2000, s. 9; Pakulski ve Kaderavek, 2004, s. 179). İşitme kayıplı çocukların dil becerilerindeki bu gecikme, okuma becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemekte,

ilerleyen süreçte metni okumalarını, anlamalarını ve anlatmalarını zorlaştırmaktadır (Burns, Roe ve Ross, 1988, s. 9; Schirmer, 2000, s. 104, 105; Ruddell, 2001, s. 29, 30; Goldberg, 2016, s. 57).

1.1.1. Okuma becerilerinin gelişimi

Okuma ve yazma becerileri doğumla birlikte gelişim göstermeye başlamaktadır. Formel okuma yazma öğretimine başlamadan önce, okulöncesi dönemde çocukların yazılı materyallere ve okumaya ilgi duydukları belirtilmektedir (Cabell vd., 2009, s. 3). Bu dönemde çocukların okuma yönünü, yazının akış yönünü, metinlerin cümlelerden, cümlelerin sözcüklerden, sözcüklerin ise harflerden oluştuğunu fark etmeleri, resimlerin yazıdan farklı olduğuna dair düşünce edinmeleri, sözcükleri tanımaları, kendinin ve başkalarının isimlerini okuyabilmeleri gibi beceriler okulöncesi dönemde okuma ve yazmaya yönelik gelişmeye başlayan ve gelişimi devam eden becerilerdir (Schirmer, 2000, s. 113; Gunning, 2003, s. 82). Bunların yanında formel okuma yazma öğretimine başlamadan önce çocuklar kitabın nasıl tutulacağı ve okunacağına dair bilgi edinmeye başlayabilirler. Yazının bir mesajı olduğunu, hikayelerin bir yapısı olduğunu, metni anlamak için çeşitli stratejilerin kullanıldığını, kitapların farklı amaç ve sebeplerle okunabildiğini fark edebilirler. Resimleri okuma, hikayeyi anlatan resimler arasında ilişki kurabilme, anlamı içerikteki ipuçlarından yararlanarak çıkarabilme, olayları tahmin edebilme, kitaptaki karakterleri seçebilme gibi beceriler de bu süreçte gelişmeye başlamaktadır (Schirmer, 2000, s. 113; Machado, 2007, s. 188; Karasu, 2014a, s. 4). Bu dönemde çocuklar okuma ve yazmaya yönelik davranışlar gösterebilirler. Bu davranışlar; karalamalar yapmak, okuyormuş gibi davranmak ve harfleri yazmaya çalışmak şeklinde gözlenebilmektedir (Cramer, 2004, s. 23).

Okulöncesi dönemde çocukların okuma ve yazma becerileri iki aşamada gelişmektedir. Bu aşamalar; a) farkındalık ve keşfetme süreci ve b) okuma ve yazma girişimidir. *Farkındalık ve keşfetme süreci*, hikaye dinleme ve olayları anlatmaktan keyif alma, yazının bir mesajı olduğunu fark etme, sesleri ifade eden harflerin olduğunu fark etme gibi davranışları içermektedir. *Okuma ve yazma girişimi* ise basit hikayeleri anlatabilme, harf-ses ilişkisi kurabilme, söylenen sözcük ve o sözcüğün yazılı formunu eşleyebilme, yazı yönünü fark etme ve sık kullanılan sözcükleri ve bazı harfleri yazabilme gibi becerileri içeren aşamadır (Cunningham vd. , 2004, s. 26-27, 29; Karasu, 2014a, s. 5).

2008 yılında yapılan Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli'nde (National Early Literacy Panel Report [NELP]) okulöncesi dönemde gelişmeye başlayan ve gelişimi devam eden beceriler şu şekilde sıralanmıştır:

- a) *Alfabe bilgisi*: Harflerin şekli, adı ve sesleri ile ilgili bilgi, büyük harf küçük harf bilgisi.
- b) *Sesbilgisel farkındalık*: Sözcüğü oluşturan ses ve heceleri tanıma becerisi, dilin ses yapılarını anlama becerisi (Griffith vd., 2008, s. 23).
- c) *Hızlı otomatik isimlendirme*: Harfleri sayıları, nesneleri ve renkleri sıralı olarak isimlendirebilme.
- d) *Yazma ya da isim yazabilme*: Harfleri ya da kendi ismini yazabilme.
- e) *Sesbilgisel bellek*: Sözlü olarak verilen bilgiyi kısa süre içinde hatırlayabilme.
- f) *Yazı ile ilgili kavramlar*: Yazı ve kitabın yönü ile ilgili bilgi.
- g) *Yazı bilgisi*: Yazı ile ilgili kavram bilgisi, erken çözümleme becerisi, alfabe içeriği ve kombinasyonu ile ilgili bilgi.
- h) *Okumaya hazırlık*: Yazı ile ilgili kavram bilgisi, sözcük bilgisi, sesbirimsel farkındalık, alfabe içeriği ve kombinasyonu ile ilgili bilgi.
- i) *Sözlü dil*: Konuşma dilini dil bilgisi ve sözcük bilgisi bileşenleri ile anlayabilme ve konuşma dilini kullanarak kendini ifade edebilme becerisi.
- j) *Görsel işleme*: Yazılı sembolleri görsel olarak ayırt etme ve birleştirme becerisi (NELP, 2008; Cabell vd., 2009, s. 4-5).

Yukarıda bahsedilen bu becerilerin bir kısmı sözlü dil gelişimine, bir kısmı ise okuma yazma gelişimine yöneliktir. Örneğin; sözlü ve sözlü olmayan katılımlar, sözcük dağarcığı, dinleme ve sesbilgisel farkındalık gibi beceriler sözlü dil gelişiminin önemli parçaları olup okuma yazma öğreniminde önemli yer tutmaktadır (Kyle ve Harris, 2010, s. 239, 240). Bununla birlikte yazı ile ilgili bilgi, harf-ses ilişkisi, alfabe bilgisi, hikayeleri anlama, kitaba ilgi gösterme gibi erken yaşta edinilmeye başlanan okumaya yönelik beceriler de formel okuma yazma öğretiminde çocukların gösterecekleri başarı üzerinde büyük etkiye sahiptir (Morrow ve Tracey, 2007, 64-65; Bergeron vd., 2009, s. 111, 112). Bahsedilen bu becerilerin okulöncesi dönemde gelişimi, çocukların sonraki dönemlerde gösterecekleri akademik başarı için önemli bir yordayıcıdır. Formel okuma öğretiminde özellikle çözümleme becerilerinin ediniminde önemli bir yeri olan sesbilgisel farkındalık becerileri okulöncesi dönemde desteklenmelidir (Machado, 2007, s. 188; Morrow ve Tracey, 2007, s. 66; NELP, 2008; Cabell vd., 2009, s. 4-5).

Sesbilgisel farkındalık; kafiye, ses yinelenmesi, sözcük, hece, heceleri bölme-birleştirme ve sesbirim sıralaması ile gelişmektedir (Morrow, 2012, s. 157, 158). Sesbirimsel farkındalık ise sözlü bir beceridir ve sesbilgisel farkındalığın en karmaşık düzeyidir. Sözcük içindeki her bir sesi ayrı ayrı kullanabilme becerisi olarak da tanımlanmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesindeki amaç, konuşmanın seslerin sıralanması ile gerçekleştiğinin farkına varılmasıdır. Çocukların sesbilgisel becerileri küçük yaşlarda gelişmeye başlamaktadır (Perfetti ve Sandak, 2000, s. 34; Miller 2005, s. 175). Çocukların sesbilgisel farkındalık düzeyleri ile formel okuma eğitime başladığında gösterdikleri başarı arasında yüksek korelasyon bulunması, sesbilgisel farkındalığın önemini göstermektedir (Goldberg ve Lederberg, 2015, s. 519-522). Çünkü çocuğun sözcükleri dinleyerek o sözcüklerin birbirine benzer seslerden oluştuğunu ve bazı sözcüklerin aynı seslerle başladığını ayırt etmeye başlaması, harf-ses ilişkisini öğrenmeye hazır olduğunun göstergesidir (Heilman, Blaire ve Rupley, 2001, s. 58; Cunningham vd., 2004, s.27-28, 36; Morrow, 2012, s. 157, 158). İşitme kayıplı çocukların okuma öğreniminde yeterli başarı gösterememelerinin bir sebebi, sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişiminde yaşadıkları zorluklardır (Kyle ve Harris, 2010, s. 230; Cupples vd., 2013, s. 85, 86).

1.1.2. Erken okuryazarlıkla ilgili görüşler

Okulöncesi dönemde okuma ve yazma becerilerinin gelişimine yönelik çeşitli görüşler bulunmaktadır. 1900'lü yılların başında okula başlamadan önce çocuğun okumaya hazır olmadığı, formel okuma eğitiminin okula başladıktan sonra başlaması gerektiği, bunun çocuğun doğal olgunlaşma süresiyle bağlantılı olduğu ve bunun için en uygun yaşı yaklaşık altı buçuk yaşa denk geldiği düşünülmüştür (Morrow ve Tracey, 2007, s. 61). Bu sebeple öğretmenler, ebeveynler ve okul müdürleri, o dönemde anaokulu öğrencilerini okur ya da yazar olarak görmemiş, dolayısıyla da sistematik bir okumaya hazırlık öğretiminden kaçınmışlardır (Miller, 2005, s. 3; Cabell vd., 2009, s. 3). Bu bakış açısından hareketle "okumaya hazırlık" görüşü (Reading readiness) 1930'lu yıllarda ortaya atılmıştır (Williams, 2004, s. 352-353; Morrow, 2012, s. 14).

Günümüzde erken çocukluk dönemindeki çocuklar, okuryazarlık becerilerini geliştiren bireyler olarak görülmektedir. Bu beceriler, yetişkin bir bireyin okuryazarlık becerilerine eş değerde değildir. Burada vurgulanmak istenen düşünce, çocukların formel okuma yazma becerilerinin önkoşulu olarak gelişen bazı yazılı ve sözlü

becerilere sahip olduklarıdır. Örneğin; çocuklar küçük yaşlardan itibaren okuma ve yazmanın bir amacı ve fonksiyonu olduğunu, yazının bir mesaj ilettiğini ve insanların okuma ve yazmayla iletişim kurarak duygu ve düşüncelerini aktarabildiklerini fark etmektedirler (Williams, 2004, s. 352-353; Morrow ve Tracey, 2007, s. 61). Erken çocukluk döneminde, okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile çocukların akademik başarıları desteklenebilmektedir (Schirmer, 2000, s. 113; Cabell vd., 2009, s. 9). Bu düşünceden yola çıkılarak "gelişen okuryazarlık" (Emergent literacy) görüşü ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu görüşler ele alınmıştır.

1.1.2.1. Okumaya hazırlık görüşü

Okumaya hazırlık görüşü, çocukların okumaya hazır bulunuşluklarına dair çeşitli becerileri test etmektedir. Bu testler; a) sesleri, birbirine yakın sesleri, kafiyeli sözcükleri ve harflerin seslerini tanıma ve ayırt etme becerisi olan *işitsel ayırt etme*, b) renkleri, şekilleri ve harfleri tanıma becerisi olan *görsel ayırt etme*, c) gözün sağdan sola, soldan sağa hareket ve takip becerisi, makasla bir çizgi üzerinden kesebilme, resmi taşımadan boyama, çizgi üzerinde yürüyebilme vb. becerileri içeren *görsel-motor beceriler*, d) atlama, hoplama ve düz çizgi üzerinde yürüyebilme becerilerini içeren *büyük motor beceriler*, e) *dinleme becerileri* ve f) *anlama becerileri* çerçevesinde uygulanmakta ve yaş, cinsiyet, olgunluk, zeka, okumayı öğretme yöntemleri, alfabe bilgisi gibi unsurları göz önünde bulundurmaktadır (Reutzel ve Cooter, 1996, s. 70; Williams, 2004, s. 352; Morrow ve Tracey, 2007, s. 61; Girgin, 2008, s. 52; Morrow, 2012, s. 14, 15).

Bu görüşe göre okuma, görsel algılama sürecidir, çocuklar belirli bir gelişim düzeyine ulaşmadan okumayı öğrenemezler. Okuma, formel, sistematik ve sıralı bir şekilde öğretilmelidir. (Reutzel ve Cooter, 1996, s. 69-70; Girgin, 2008, s. 52). Okumaya hazırlık görüşüne göre, çocukların bahsedilen temel becerileri edinmeleri, okumayı öğrenebilmeleri için önkoşuldur (Justice, 2006, s. 7). Ancak bu model çocukların dil yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını göz ardı etmekte ve tüm çocukların kreş veya anaokuluna başladıkları dönemde birbirlerine yakın düzeyde becerilere sahip olduğunu, öğrenme şekil ve sürelerinin aynı olduğunu varsaymaktadır (Morrow, 2012, s. 15).

1960-1980 yılları arasında yapılan araştırmalar, daha önceki araştırmalardan farklı olarak laboratuvar ortamlarında değil, ev ve okul gibi çocuğun bulunduğu doğal

ortamlarda sürdürülmüştür (Morrow, 2012, s. 15). Bu araştırmalar, erken çocuklukta çocukların okuma ve yazmaya ilgilerinin oldukça yoğun olduğunu göstermiştir. Bu sebeple okuryazarlığın okulöncesi dönemde başladığı düşüncesine varılmış ve gelişen okuryazarlık görüşü ortaya atılmıştır (Larson ve Marsh, 2012, s. 6, 7).

1.1.2.2. Gelişen okuryazarlık görüşü (Emergent literacy)

İlk kez Marie Clay tarafından kullanılan gelişen okuryazarlık, çocuğun okur yazar olmadan önce gösterdiği okuma yazma davranışları olarak tanımlanmaktadır (Justice, 2006, s. 3). Gelişen okuryazarlık çocuk merkezli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre çocuk, henüz okula başlamadan dil, okuma ve yazma ile ilgili bazı ön bilgileri edinmektedir.

Gelişen okuryazarlığın, okumaya hazırlık görüşünden ayrıldığı noktalar vardır. Örneğin; gelişen okuryazarlık yaklaşımı, okuma öncesini ve okumayı birbirinden kesin çizgilerle ayırmamaktadır. Bunun yerine, sözcük tanıma becerisinin, formel okuma yazma eğitiminden önce edinilmesi gereken bir beceri olduğunu ve çocuğun bu beceriyi çocukluğun erken evrelerinde sağladığı yaşantılarla edindiğini söylemektedir. Gelişen okuryazarlık yaklaşımına göre, çocuklar okumaya yeni başlayanlar olarak görülmemekte, gelişen okur olarak düşünülmektedir. Gelişen okurlar, sözcükleri çözümlememekte, aşina oldukları örneğin; market ya da markaların logolarını bütün olarak görmekte ve sözcüğü şekline göre tanımaktadırlar. Bunu yaparken görsel ipuçlarından yararlanmakta, ancak ipucu olmayan bir yazı gördüklerinde okuyamamaktadırlar (Cabell vd., 2009, s. 3; Karasu, 2014a, s. 6).

Dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı kapsayan iletişim becerileri arasında oldukça güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Tüm beceriler birbirini etkilemekte ve birbiriyle iç içe gelişim göstermektedir (Cramer, 2004, s. 199). Bu bilgiden hareketle son yıllarda ortaya sürülen gelişen okuryazarlık görüşüne göre; okuryazarlık gelişimi, doğumdan itibaren başlayan ve tüm hayat boyunca devam eden bir süreçtir (Reutzel ve Cooter, 1996, s. 77). Okuryazarlık gelişimi, evdeki günlük rutinler sırasında, sosyal çevre içinde ve okulda, anlamlı ve işlevsel olan tüm deneyimlerin, doğal dil yaşantısı şeklinde kullanılmasını gerektirmektedir. Örneğin, çevresindeki yetişkinlerin çocuğa kitap okuması, kitapla ilgili konuşması, kitabın resimlerini ve ilgili yazıları göstermesi ve oyun oynaması çocuğa okuryazarlığa yönelik anlamlı deneyimler sağlamaktadır (Cunningham vd., 2004, s. 24; Morrow, 2012, s. 15, 16). 0-6 yaş arasında sağlanan bu

deneyimler, çocukların formel okuma yazma öğreniminde gösterecekleri başarıyı etkilemektedir.

Gelişen okuryazarlık yaklaşımının temel görüşleri alanyazında şu şekilde özetlenmiştir: Okuma yazma öğrenimi bebeklik döneminde başlamakta ve her çocuğun kendi düzeyinde ilerlemektedir. Küçük çocukların çoğu, hatta gelişimleri sınırlı olsa bile özel gereksinimi olan çocuklar da okumayı ve yazmayı okula başlamadan önce öğrenmeye başlamaktadırlar. Bir diğer ifadeyle her çocuk belirli bir okuryazarlık becerisine sahiptir. Örneğin; çocuğun yapmış olduğu bir karalama, onun okuryazarlığa ilişkin bilgisini oluşturmaktadır. Resim ve karalama arasındaki farklılığı bilen bir çocuk, yazmanın ve resim yapmanın arasındaki farka dair düşünceye de sahiptir. Yine benzer bir şekilde, bir çocuğun aşına olduğu bir kitabı okuyormuş gibi davranması, onun okuma yazmaya yönelik önbilgisine, yani okulöncesinde gelişmeye başlayan okuryazarlık becerilerine örnektir. Karalama, harfleri sıralama ve çözümleme yapıyormuş gibi yapma, yazma gelişiminin ilk aşamasındaki çocuk için yazma olarak kabul edilmektedir. Okuma ve yazmayı öğrenmek pek çok çocuk için zor bir süreçtir. Gelişen okuryazarlık görüşüne göre okulöncesinde erken okuryazarlık becerileri anlamlı sosyal ortam içinde ve deneyimlerle gelişmektedir. Gelişen okuryazarlık görüşü, erken çocukluk döneminde çocukların kendi merakları ve ilgileri doğrultusunda, çevresindeki yetişkinlere harfleri, sözcükleri ve sayıları sorarak yazılı materyaller hakkında bilgi sahibi olmaya başladıklarını savunmaktadır. Bir diğer ifade ile bu dönemde çocuklara okumayı, yazmayı ve çözümlemeyi öğretmeyi amaçlayan bir yetişkinin bulunmadığı belirtilmektedir. Bu süreçte çocuğun yakın çevresinde bulunan yetişkinler okuma ve yazma konusunda çocuğa rol model olmaktadır. Bebeklikten itibaren çocuğa kitap okumak, günlük rutinin bir parçası olmalı ve bu etkinlik hem okuyucu hem de dinleyici için keyif verici olmalıdır (Miller, 2005, s. 3, 4). Yazılı dildeki başarı her zaman konuşma dilindeki yeterliliğe bağlıdır ve konuşma dilindeki yeterliliğin gelişimini de etkilemektedir. Bu sebeple çocukların sözlü dil gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir (Justice, 2006, s. 4; Machado, 2007, s. 166, 167; NELP, 2008; Morrow, 2012, s. 4-5).

Kısacası, gelişen okuryazarlık görüşü okuma ve yazma becerilerinin doğumla birlikte gelişmeye başladığını ve çocuğun çevresindeki yetişkinlerle kurduğu sosyal etkileşimlerle ilerlediğini ortaya koymaktadır. Formel okuma öğretimine başlamadan önce bu becerilerin gelişiminde ve desteklenmesinde okulöncesi eğitimi de büyük önem

taşımaktadır. Erken okuryazarlık becerileri desteklenmesi amacıyla dikkat edilmesi gereken önemli noktalar bulunmaktadır. Bu anlamda çocukların kültürel ve dil gelişimindeki farklılıklar çok önemlidir. Öğretmenlerin, her bir çocuğun okuma ve yazma ile ilgili ön bilgi, deneyim ve yaşantılarının kendine özgü olduğunun bilincinde olması gerekmektedir. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak bu farklılıklara uygun küçük gruplar ve birebir çalışmalar halinde sistematik olarak yürütülen eğitim programları hazırlanmalıdır (Morrow, 2012, s. 62). Erken okuryazarlık becerilerini destekleyen etkinlikleri içeren öğretim programları hazırlanırken farklı okuma yazma yaklaşımlarından yararlanılmaktadır. Tüm dil yaklaşımı bu yaklaşımlardan biridir.

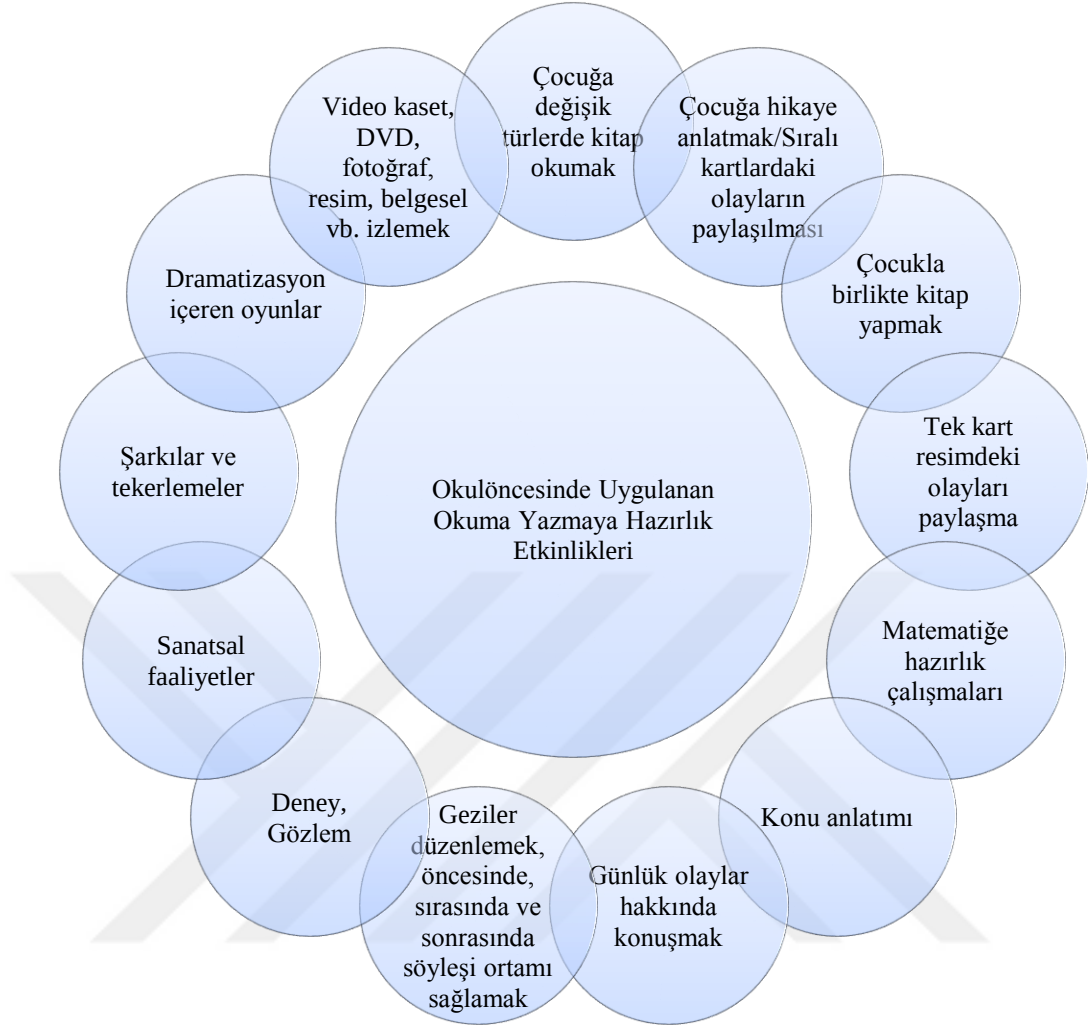
Tüm dil (Whole language) Yaklaşımı: Tüm dil yaklaşımı 1980'lerde ortaya çıkan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birlikte geliştiğini savunan, psikolojik, felsefi, bilişsel, dilbilimsel ve eğitimsel bir yaklaşımdır (Altwager, Edelsky ve Flores, 1987, s. 145; Schirmer, 2000, s. 100, 101; Cramer, 2004, s. 22). Tüm dil yaklaşımı, çocuk merkezlidir ve okuma yazmanın da sözlü dil gibi öğrenildiğini savunmaktadır. Bir diğer deyişle, çocukların dili belirli bir sıralamada sözcük sözcük ya da yapılandırılmış şekilde değil, gerçek hayata ve gerçek amaca yönelik öğrendiklerini savunmaktadır. Tüm dil yaklaşımına göre çocuk, dili sosyal bağlama uygun olarak kullanması halinde öğrenebilmektedir. Bu sebeple çocuğa, gerçek hayata yönelik, anlamlı ve işlevsel deneyimler sağlanması gerekmektedir (Miller, 2005, s. 10-12). Tüm dil yaklaşımına göre okuma, tüm metnin, hikayenin ya da gerçek hayatın içinde yer alan her türlü yazılı materyalin okunması ile öğrenilmektedir (Gunning, 2003, s. 474, 475). Bu yaklaşımda çocuğun okuma ve yazmaya ilgi ve hevesinin olması başarı için çok önemlidir. Çocuğun okuma yazmaya ilgisinin desteklenebilmesi için yaşantısı, deneyimi ve ilgisi doğrultusunda, okuma yazmanın işlevsel kullanıldığı ortamların oluşturulması gerekmektedir (Morrow, 2012, s. 16, 17) Buna ek olarak çocuğun değerlendirmesi testlerle değil gözlemlerle gerçekleştirilmelidir (Cramer, 2004, s. 30-34). Tüm dil yaklaşımına göre harf-ses ilişkisi, sözdizimi ve anlam dilin ipucu sistemlerini oluşturmaktadır ve bu sistemler okuma işlemini yürütmektedir. Bu sebeple bu becerilerin okulöncesi dönemde yapılan etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir. Tüm dil yaklaşımı içinde yer alan etkinlikler; yazma çalışmaları, çocuğa hikaye okuma, sessiz okuma, kitap yapma vb. şeklinde sıralanabilmektedir (Miller, 2005, s. 13-16).

Yapılan araştırmalar, işitme kayıplı çocuklar ve normal işiten yaşlılarının okulöncesi dönemde benzer okuryazarlık becerileri sergilediklerini göstermektedir

(Williams, 2004, s. 354). Okulöncesi eğitim, normal işiten çocuklar için büyük öneme sahipken işitme kayıplı çocukların dil becerilerindeki gecikme göz önünde bulundurulduğunda okulöncesi eğitimde, çocukların ihtiyaçlarına ve düzeylerine göre çok sayıda ve çeşitli etkinlikler sağlanması, onların dil ve akademik gelişimi için kritik önem taşımaktadır (Schirmer, 2000, s. 116, 117; Karasu, 2014a, s. 1). Çünkü formel okuma yazma öğretiminde çocukların gösterecekleri başarı, Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile yakından ilişkilidir. Tüm dil yaklaşımı, okulöncesi eğitim programlarının hazırlanmasında kullanılmakta ve farklı etkinliklere yer vermesiyle okulöncesinde gelişmeye başlayan okuma yazma becerilerini destekleyen fırsatlar sunmaktadır. Aşağıda okulöncesinde, bu becerileri destekleyen etkinlikler sunulmuştur.

1.1.3. Okulöncesinde uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri

Okulöncesi dönemde dil becerilerinin ve erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli etkinliklerle desteklenmesi, formel okuma öğrenimi başarısını arttıran bir etkidir (Lonigan vd., 2013, s. 128). İşitme kayıplı çocukların dil becerilerinin gelişimindeki gecikmenin azaltılabilmesi için çocuklara zengin dil yaşantıları ve okulöncesi dönemde çeşitli etkinliklerle okuma ve yazma deneyimleri sağlanması gerekmektedir (Bergeron vd., 2009, s. 111, 112). Bu etkinlikler, sözcük dağarcığının gelişimine hizmet etmekte, etkinlikler öncesinde, sırasında ve sonrasında sağlanan söyleşi ortamları ile çocukların duygu ve düşüncelerini ifade ederek yeni deneyimler edinmeleri mümkün olabilmektedir. Diğer bir ifadeyle okulöncesinde uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle, çocukların sözlü dili kullanmalarına fırsat tanındığı için sözlü dil becerileri, dolayısıyla erken okuryazarlık becerileri desteklenmektedir (Burns, Roe ve Ross, 1988, s. 41, 42; Miller, 2005, s. 4, 5). Bu doğrultuda okulöncesi eğitim programları; okuma, yazma, dinleme, konuşma, müzik, sanat, sosyal çalışmalar, bilim ve oyun gibi etkinlikleri birleştirecek şekilde hazırlanmalıdır (Williams, 2004, s. 354; Miller, 2005, s. 4, 5; Schirmer ve McGough, 2005, s. 88, 89; Cabell vd., 2009, s. 9; Morrow, 2012, s. 16). Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi amacıyla uygulanabilecek etkinlikler Şekil 1.1.'de sunulmuştur (Machado, 2007, s. 254, 261; Cabell vd., 2009, s. 5, 25-29; Morrow, 2012, s. 157, 158).



Şekil 1.1. Okulöncesinde uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri

Şekil 1.1'de belirtilen okulöncesinde uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine bakıldığında, günlük olaylar hakkında konuşma, konu ile ilgili geziler düzenleme ve gezilere yönelik söyleşi ortamları sağlama, deney ve gözlemler yapma gibi etkinliklerle çocukların sözlü dillerinin gelişimi desteklenebilmektedir. Dramatizasyon içeren oyunlar, sanatsal faaliyetler ve oyun kurma gibi etkinlikler ise çocukların yaşlıları ile iletişim kurmalarına, öğrendikleri yeni sözcükleri pekiştirmelerine ve kullanmalarına fırsat sağlamaktadır. Sözlü dil gelişiminin yanı sıra konu anlatımı ve matematiğe hazırlık dersleri ile çocukların bilgi gelişimi desteklenmektedir. Okulöncesi dönemde sesbilgisel farkındalığın gelişmesi amacıyla tekrar eden sözcüklerin yer aldığı şarkılar, tekerlemeler, şiirler, sözcüklerin sesli okunması, sözcükleri gösterme, sözcüklerin arasındaki boşlukları gösterme, nesneleri

etiketleme, kitaptaki sözcükleri sayma, dinlenen sözcükteki farklı sesleri bulma ve tanıma, sözcük oyunları oynama, sözcüklerin ilk seslerini tanıma, söylenen sözcüğü yazılı formuyla eşleştirme gibi etkinliklerin uygulanması önerilmektedir (Cabell vd., 2009, s. 5; Morrow, 2012, s. 157, 158). Buna ek olarak aynı sesbirimle başlayan ve başlamayan nesneleri ayırt etme, sözlü olarak söylenen sözcük çiftleri ile sunulan resimleri eşleştirme, kafiyeli sözcükler üretebilme, tahmin edilebilir kitapları dinleme ve kitap okuma gibi etkinliklere yer verilmelidir (Machado, 2007, s. 254, 261; Johnston, McDonnell ve Hawken, 2008, s. 211).

1.1.3.1. Hikaye anlatma/Sıralı kartlardaki olayları paylaşma

Çocuğa hikaye anlatma ve sıralı kartlardaki olayları paylaşma etkinlikleri, karakterlere ve diğerk hikaye yapılarına yönelik bilgi edinmeye imkan sağlayan, erken okuryazarlık becerilerini destekleyen önemli etkinliklerdir (Schirmer, 2000, s. 176; Cramer 2004, s. 155-156; Machado, 2007, s. 321, 322). Sıralı kartlar, belirli bir olay örgüsü ve mantık çerçevesinde sıralanmış, olaylar ve aralarındaki ilişkiler net olarak görülen resimlerdir. Bu etkinliklerle çocukların hikayedeki olayları gösteren resimlerden anlam çıkarmaları, bunu sözlü olarak anlatabilmeleri, neden-sonuç ilişkisi kurabilmeleri ve hikaye yapısına ilişkin farkındalıkları desteklenebilmektedir (Schirmer, 2000, s. 176; Cramer 2004, s. 155-156; Girgin, 2006, s. 124; Machado, 2007, s. 321, 322).

1.1.3.2. Tek kart resimdeki olayları paylaşma

Tek kart resimlerde bir ya da birbiriyle ilişkili birden fazla olay aynı anda görülebilmektedir. Tek kart resimlerdeki olayların paylaşımı ile çocuğun olayları anlatabilmesi, olaylar arasında ilişki kurabilmesi, tahmin yürütebilmesi ve sözlü dilinin desteklenmesi amaçlanmaktadır (Girgin, 2006, s. 123, 124).

1.1.3.3. Şarkılar-Tekerlemeler

Şarkılar ve tekerlemeler kafiyeli ve dil tekrarlıdır. Kafiyeler genellikle cümle sonlarındaki ses tekrarlarıyla oluşmaktadır. Bu etkinlikler sahip oldukları dil özellikleri sayesinde dinleme becerilerini, sesbilgisel farkındalığı, sözlü dil becerilerini, yazı farkındalığını ve sözcük dağarcığı gelişimini desteklemektedir. Bununla birlikte, okuma öğrenimini oyunlaştırarak okumayı öğrenmeye yardımcı olmaktadır. (Enguidanos ve Ruiz, 2001, s. 11; Cramer, 2004, s. 430; Cabel vd., 2009, s. 25, 29).

1.1.3.4. İzleyen etkinlikler

Okulöncesinde uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden alınan faydanın arttırılması amacı ile etkinliklerden sonra izleyen etkinliklerden yararlanılabilmektedir (Pakulski ve Kaderavek, 2004, s. 182). İzleyen etkinlik, derste işlenen konudan yola çıkılarak, o derste kullanılan dilin tekrar kullanımına fırsat veren, sözcük öğrenimini ve kullanımını destekleyen, alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmeye yardımcı etkinliklerdir. Bu etkinlikler, maket yapma, resim yapma, çalışma kağıtları gibi farklı şekillerde planlanıp uygulanabilmektedir (Gunning, 2003, s. 337).

1.1.3.5. Hikaye okuma

Erken çocukluk döneminde çocuklara uygun okuma ortamlarının sağlanması, her türlü yazılı materyallerin sunulması, tahmin edilebilir kitapların kullanımı ve hikaye okuma etkinlikleri, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için önem taşımaktadır (Cramer, 2004, s. 200-201). Bu etkinliklerle çocuklar yazının resimden farklı olduğunu, okuma yönünü, büyük harf ve küçük harflerin kullanılma durumunu, yazıların bir mesajı olduğunu, çeşitli şekillerde (sesli/sessiz) okuma yapılabileceğini, kitabın başlığı, yazarı ve resimleri çizen kişinin olduğunu, sözcükler arasındaki beyaz boşluklar ve yazının çeşitli şekillerde (elle, bilgisayarla, kağıtla, kalemle vb) yazılabileceğini fark etmeye başlamakta ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirebilmektedirler. Buna ek olarak hikaye okuma etkinliklerinin tekrarlı olması, işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyen önemli bir unsurdur (Miller, 2005, s. 14-16).

Okuma becerisi, okudukça gelişim göstermektedir. Her okunan metin çocuğun yeni sözcük öğrenimini desteklemektedir. Hikaye okuma, bilgi ve yeni deneyimler edinme imkanı ile zengin dil yaşantısı sağlamaktadır. Hikaye okuma etkinlikleri çocukların alıcı ve ifade edici dillerini kullanarak anlama ulaşmalarına fırsat vermesi nedeniyle dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Çocuk kitaplarıyla yapılan okuma etkinlikleri, erken okuryazarlık becerilerini destekleyerek ilkokuma ve yazma çalışmalarında önemli avantajlar sağlamaktadır. Bununla birlikte sözlü dil ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi anlamaya, hikaye diline ve yapısına yönelik bilgi edinmeye ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine de fırsat vermektedir. (Gunning, 2003, s. 16, 17; Cunningham vd., 2004, s. 31; Miller, 2005, s. 14, 15; Cabell vd., 2009, s. 24-25). Schirmer (2000, s. 134), işitme kayıplı çocuklarla yürütülen okuma

etkinliklerinin önemini *"Eğer işitme kayıplı çocukların öğretmen ya da ebeveynleri düzenli olarak sadece bir etkinlik yapabilecek olsalardı, önerim kesinlikle hikaye okuma etkinliği olurdu."* ifadesi ile vurgulamıştır.

Hikaye okuma etkinliğinde yetişkinin çocuğa hikaye okuması ve çocuğun sürece katılması söz konusudur. Hikaye okuma ve hikaye anlatma etkinliklerinin amaçları birbirine paralellik göstermekle beraber, uygulamada birbirlerinden ayrılmaktadır. Hikaye okuma ve anlatma arasındaki benzerlikler ve farklar aşağıdaki şekilde belirtilebilir: (Schirmer, 2000, s. 134, 176; Cramer, 2004, s. 155-156, 200-201; Miller, 2005, s. 14-16; Girgin, 2006, s. 124; Machado, 2007, s. 321, 322).

- a) Hikaye okuma etkinliğinde, yazılı metin ve resim üzerinden paylaşım söz konusu iken, hikaye anlatma etkinliğinde, çocuğun ve yetişkinin resimde görülen olaylar üzerinden paylaşımları söz konusudur.
- b) Hikaye okuma etkinliği; yetişkinin okuması, çocuğun dinlemesi ve dinlediği olayları anlatması şeklindedir. Hikaye anlatma etkinliği ise yetişkinin metinden bağımsız olarak resimde görülen olayları anlatması ve benzer şekilde çocuğun olayları dinlemesi ve dinlediği olayları anlatması şeklinde yürütülmektedir.
- c) Hikaye okuma etkinliği sırasında sorulan sorular metinde geçen olaylara yönelik olmaktadır. Hikaye anlatma etkinliğinde ise sorulan sorular resimde görülen olaylara yöneliktir.

Yazılı dil, sözlü dilden yapısal olarak farklılık göstermektedir. Okuma etkinlikleri sayesinde çocuk dilin farklı formlarını görmekte, böylece çocuğun sözcük gelişimi, sesbilgisel farkındalığı, okuryazarlığa yönelik bilgi gelişimi ve sözdizimi bilgisi desteklenmektedir. Ayrıca hikayeler, olayların hatırlanmasını desteklemekte, belleğin gelişimine yardımcı olmaktadır (Gunning, 2003, s. 95; Cunningham vd, 2004, s. 31; Miller, 2005, s. 14, 15; Cabell vd., 2009, s. 24-25). Bu sebeple çocuğa yapılan okuma etkinlikleri erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde önemli bir yere sahiptir.

Alanyazına bakıldığında hikaye okuma etkinliklerinin sesli okuma (read aloud), paylaşılan okuma (shared reading) ve dialoglu okuma (Dialogic reading) gibi çeşitli isimler altında ele alındığı görülmektedir. Bazı kaynaklarda bu üç etkinliğin aynı etkinliği ifade ettiği belirtilmektedir (Blachowicz ve Fisher, 2007, s. 181, 182). Bunun sebebi olarak etkinliklerin amaçlarının benzerlik göstermesi ve uygulama basamakları arasında çok küçük farklar olması gösterilebilir. Paylaşılan okuma, tüm dil yaklaşımını temel alan etkileşimli sesli okuma (Interactive read aloud) etkinliğidir. Bu etkinlik,

yetişkinin ve çocuğun kitabı birlikte okuması şeklinde yürütülmektedir. Çocuk okuma sırasında yetişkinin kitabı nasıl kullandığını, nasıl okuduğunu ve sözlü dilin yazılı dilden nasıl farklı olduğunu görmektedir. Bununla birlikte çocuğa yöneltilen sorular, çocuğun dinlediğini anlamasına ve anlatmasına yardımcı olmakta, fikir yürütmesine ve yorumunu paylaşmasına olanak vermektedir (Zucker vd., 2010, s. 66, 67; Lederberg vd., 2014, s. 450, 451).

Aşağıda paylaşılan okuma etkinliğinde kullanılan materyaller ve uygulamada dikkat edilmesi gereken özellikler sunulmuştur.

1.1.3.5.1. Paylaşılan okuma

Paylaşılan okuma, öğretmenin ve çocuğun birebir ya da öğretmenin küçük grupla kitabı birlikte okuması şeklinde tanımlanmaktadır (Tompkins, 2014, s. 9-10). Paylaşılan okuma, çocuğun ilgisinin olduğu ancak kendi başına okuma yeterliliği olmadığı durumlarda kitabın bir yetişkin ile birlikte okunması şeklinde yürütülmektedir. Bu etkinlikte aynı kitap defalarca okunabilmektedir. Çocuk paylaşılan okuma etkinliğinden keyif aldığı ve aynı kitabın tekrar okunmasını istediğinde kitabın tekrarlanması önerilmektedir (Otaiba, 2004, s. 582). Bu süreçte genellikle okuma işleminin tamamını, öğrenci etkinliğe aktif olarak katılana kadar öğretmen yürütmektedir (Schirmer, 2000, s. 135; Cunningham vd., 2004, s. 32; Miller, 2005, s. 14). Bu sebeple paylaşılan okumanın birebir veya küçük gruplarla yapılması, çocukların aktif katılımı açısından önemlidir.

Paylaşılan okuma etkinliği, dinleme ve anlama becerilerinin geliştirilmesi, hikaye dili ve yapısına ilişkin farkındalığın oluşması, yazılı dil ve sözlü dil arasındaki farkın gösterilmesi amaçlarıyla kullanılabilir. Bununla birlikte, yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleme, olayları anlatma, yeni sözcükler öğretme, olayları tahmin etme ve ilişki kurmada çeşitli stratejilerin öğretilmesi amaçlarına da hizmet etmektedir (Lonigan ve Whitehurst, 1998, s. 279; Scher, 1998, s. 291, 292; Lonigan vd., 1999, s. 317-319; Hargreave ve Senechal, 2000, s. 76; Justice, Pullen ve Pence, 2008, s. 855, 856; Spencer, Goldstein ve Kaminski, 2012, s. 27-29; Evans ve Saint-Aubin, 2013, s. 596, 597; Towson ve Gallagher, 2016, s. 80). Paylaşılan okuma sırasında, çocuk yazıyı inceleme ve okuyucunun göz hareketlerini gözleme fırsatı bulmaktadır. Böylelikle çocuk okuma yönünün soldan sağa olduğunu, yukarıdan aşağı doğru ilerlediğini, cümlelerin sözcüklerden, sözcüklerin ise harflerden oluştuğunu anlamaya başlamaktadır. Buna bağlı olarak bir süre sonra da tekrar tekrar karşılaştığı

sözcükleri tanımaya ve harf-ses ilişkisi kurmaya başlayabilmektedir (Schirmer, 2000, s. 136; Cunningham vd., 2004, s. 26, 27, 32). Bunlara ek olarak çocuklar, farklı kültür ve yaşantılara dair bilgi edinebilirler, okur yazarlığa yönelik olumlu tutum ve istek geliştirebilirler, yaşama dair bilgi edinebilirler ve problem çözmede bu bilgilerden yararlanabilirler (Burns, Roe ve Ross, 1988, s. 51, 52; Fung, Chow ve Chang, 2005, s. 92; Williams, 2006, s. 265; Swanson vd., 2011, s. 271, 272; Zupan ve Dempsey, 2013, s.143). Diğer bir ifade ile paylaşılan okuma ile çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri dahil erken okuryazarlık becerileri desteklenebilmektedir (McGinty vd. 2012, s. 1049; Zucker vd., 2013, s. 1425, 1426). Bu sebeple paylaşılan okuma, kaliteli bir okulöncesi eğitim programının önemli bir parçası olarak görülmektedir (Machado, 2007, s. 543).

Paylaşılan okuma, çocukların okuma sürecine aktif katılımlarına fırsat vermektedir. Bu sebeple dil gelişimi sınırlı olan çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinde gelişim görülebilmektedir (Cunningham vd., 2004, s. 32). Benzer şekilde işitme kayıplı çocukların bu becerilerin gelişiminin desteklenebilmesi için okuma sürecine aktif olarak katılmaları önerilmektedir (Fields, Groth ve Spangler, 2004, s. 100). Paylaşılan okuma, işitme kayıplı çocuklara zengin bir dil deneyimi sağlaması açısından oldukça etkili bir uygulamadır. Paylaşılan okuma ile formel okuma öğretiminde kullanılacak okuma yazma stratejilerinin temeli atılabilmektedir (Schirmer, 2000, s. 135-136; Williams, 2004, s. 359; Morgan ve Meier, 2008, s. 11, 12). Bu sebeple işitme kayıplı bir çocuğun okulöncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesini amaçlayan bu araştırmada, paylaşılan okuma etkinliği uygulanmıştır. Aşağıda paylaşılan okumada kullanılabilecek materyallere yönelik bilgiler sunulmuştur.

Paylaşılan okuma etkinliğinde kullanılan materyaller: Paylaşılan okuma ile erken okuryazarlık becerilerini desteklemesinde kullanılacak materyallerinin seçimi de önemli yere sahiptir. Yukarıda bahsedildiği gibi paylaşılan okumada aynı kitabın birden çok kez okunması söz konusudur. Aynı kitabın tekrar okunması işitme kayıplı çocukların hikayedeki olayları ve resimlerin ne anlattığını özümsemelerine yardımcı olmakta ve dil ile ilgili üst bilişsel becerilerini geliştirmektedir (Stewart, Bonkowski ve Bennet, 1990, s. 15). Kitap ikinci ya da üçüncü kez okunduktan sonra çocuk aşına olduğu sözcükleri tanımaya ve tahmin edilebilir yerleri tahmin etmeye başlayabilmektedir. Bu yüzden paylaşılan okumada kullanılan kitaplar seçilirken kitapların konularına, türlerine, fiziksel özelliklerine ve kitap metinlerine ilişkin özelliklere dikkat edilmesi

gerekmektedir (Gunning, 2003, s. 96, 97; Miller, 2005, s. 16). Aşağıda bu özelliklere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Paylaşılan okuma için kitap seçilirken kitabın konusuna dikkat edilmesi gerekmektedir. Kitaplar defalarca okunacağı için çocuğun dikkatini her seferinde toplayabilmek amacıyla temalar ve kavramlar, yaşına, ilgisine ve sahip olduğu deneyimlere uygun olmalıdır. Kitap konuları günlük rutinleri ve temel bilgileri içermelidir, olaylar gerçekçi ve inandırıcı olmalıdır. Buna ek olarak, çocuğun dil gelişimini desteklemek amacı ile okunacak kitap mümkünse konu merkezli seçilmelidir (Cunninham vd., 2004, s. 32; Otaiba, 2004, s. 580-581).

Okuma etkinliği için seçilecek metin türü çocukların okuma etkinliğine katılımlarını etkilemektedir (Zucker vd., 2010, s. 67). Paylaşılan okuma etkinliklerinde kullanılacak iki tür metin bulunmaktadır. Bunlar: hikayeler ve bilgi verici metinlerdir. Hikayeler, olayları çocukların anlayabileceği şekilde karakterler üzerine kurgulanan ve olayları anlatan resimlerle desteklenen keyif verici metinlerdir. Bilgi verici metinler ise yeni bilgi sağlamak amacı ile bir konu üzerine açıklama yapmaktadır. Bu sebeple küçük çocuklar için hikayeler, bilgi verici metinlere göre anlaşılması daha kolay metinlerdir (Jalongo, 2007, s. 129-132). Bunun nedenlerinden biri, hikaye yapılarının her hikayede tekrar ediyor olmasıdır. Paylaşılan okumada tahmin edilebilir hikaye kitapları ya da seri hikaye kitapları kullanılabilir. Tahmin edilebilir hikaye kitapları, kafiye, sözcük tekrarları, cümlecikler, cümle tekrarları ve nakaratlardan oluşmakta ve bir hikaye üzerinde ilerlemektedir. Bu tür kitaplar, çocukları olay, karakterler, eksik sözcük ya da cümle gibi unsurları tahmin etmeye teşvik etmektedir. Bu kitaplar, özellikle özel gereksinimli öğrenciler için verimli materyallerdir (Miller, 2005, s. 15). Seri hikaye kitapları, dili ve konusu kendi içinde zorlaşarak devam eden, olayların aynı ana karakterin üzerine kurgulandığı kitaplardır. Seri hikaye kitaplarının avantajı, en basit düzeyden başlayarak okurlar için daha rahat bir okuma deneyimi sağlaması ve düzeyi zorlaşarak okuma gelişimini desteklemesidir (Gunning, 2003, s. 455). Gelişen okurlar, kitapların resimlerinden faydalanarak metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunabilmekte ve daha rahat anlayabilmektedirler. Bu tür kitaplarda genellikle her sayfada basit bir iki cümle ve bu cümleleri tasvir eden resimler yer almaktadır. Sözcük tekrarları yoğundur. Ayrıca okunabilirlik düzeyi çocuğun dil seviyesine uygun olduğu ve detaylı resimlerden yararlanıldığı için çocuk bu kitapları kendi kendine de okuyabilmektedir (Gunning, 2003, s. 455).

Kitap seçiminde göz önünde bulundurulması gereken bir diğer unsur kitapların fiziksel özellikleridir. Paylaşılan okumada, büyük kitaplar veya normal boydaki kitaplar kullanılabilir. Büyük kitap seçilmesinin sebebi, yazıların ve resimlerin büyük olması sayesinde grup derslerinde kullanıma uygun olmasıdır (Cunningham vd., 2004, s. 32; Morrow, 2012, s. 204, 205, 213). Buna ek olarak çocuk kitaplarındaki resimler, kitap seçiminde dikkat edilmesi gereken diğer bir önemli özelliktir. Çünkü çocuk kitapları, çocukların okuma ve yazmaya ilk geçiş adımlarını oluşturmada, resimlerin hikayedeki olayları anlatması ve metnin resimdeki olayları içermesi, çocukların okunan metni anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Bu sebeple hikaye kitaplarında gereksiz detay içermeyen, odaklanmayı etkilemeyecek ve anlamayı destekleyecek resimler bulunmalıdır (Cramer, 2004, s. 220-221).

Bir diğer unsur hikaye kitaplarının metinlerine ilişkin özelliklerdir. Bunlar hikaye dili, yapısı ve okunabilirlik düzeyi şeklinde sıralanabilmektedir. Kitaplar, tekrarlı unsurları içermeli, çocuklara sonraki olayı tahmin etme imkanı vermelidir (Miller, 2005, s. 15). İçerik ve hikayenin yapısı açık olmalı ve çözülmesi beklenen bir problem olmalıdır. Kullanılan dil ve sözcükler özenle seçilmelidir (Machado, 2007, s. 283). Kullanılan kitabın dili, çocuğun dinleyerek anlayabileceği düzeyde seçilmelidir. Okunan kitabın dili, çocuğun alıcı ve ifade edici dil düzeyinin üzerinde ya da altında olmamalıdır. Kitabın okunabilirlik düzeyi eğer çocuğun dil düzeyinin üzerindeyse çocuk dinlediğini anlamakta zorlanabilir ve kitap okumaya yönelik isteksizlik gösterebilir. Aynı zamanda kitabın okunabilirlik düzeyinin çocuğun dil düzeyinden düşük olması, çocuğun dil gelişimini desteklemek açısından yetersiz kalmaktadır (Pakulski ve Kaderavek, 2004, s. 182). Bu sebeple kullanılacak hikaye kitabının konusu ve resimleri çocuğa uygun, ancak okunabilirlik düzeyi çocuğun dil düzeyinin üzerinde ya da altındaysa hikaye kitabının diline yönelik uyarlamalar yapılmalıdır. Bu amaçla olay örgüsünü bozmayacak ise çocuğun anlamasını zorlaştıracak düşünülen hikayenin bazı sayfaları kullanılmayabilir. Sayfadaki metin çocuğun dil düzeyinin altında veya üzerindeyse resimle ilişki kurularak ve çocuğun dinleme becerileri göz önünde bulundurularak metin tekrar yazılmalıdır (Moody, 2006, s. 82-85). Aşağıda, hikayelerin anlaşılmasında önemli bir yeri olan *hikaye yapısı* ve *okunabilirlik düzeyi* ele alınmıştır.

Hikaye yapısı: Hikaye yapısı, okuyucunun okuma stratejilerini kullanarak anlamı yapılandırmasına yardımcı olmaktadır. Alanyazında hikayelerde bulunması gereken bölümler; *kurulum*, *problem*, *içsel tepki*, *plan*, *girişim*, *girişimin sonucu*, *sonuç* olarak

ele alınmıştır (Burns, Roe ve Ross, 1988, s. 201-204; Schirmer, 2000, s. 106; Sullivan ve Oakhill, 2015, s. 136). *Kurulum*, hikayedeki karakter/karakterlerin, hikayenin geçtiği yer ve zamanın, karakter/karakterlerin başından geçen olayların belirtildiği bölümlerdir. *Problem*, karakter/karakterlerin karşılaştıkları, çözüm gerektiren yeni olay/olayların olduğu bölümlerdir. *İçsel tepki*, karakter/karakterlerin karşılaştıkları yeni durum ya da problem karşısında gösterdikleri tepki, duygu ve düşüncelerin belirtildiği bölümlerdir. *Plan*, karakter/karakterlerin problemin çözümüne yönelik planlarının ya da hikaye içindeki genel planlarının belirtildiği bölümlerdir. *Girişim*, karakter/karakterlerin problemi çözmeye yönelik ya da yeni bir durum içinde gösterdikleri girişimin olduğu bölümlerdir. *Girişimin sonucu*, karakterlerin girişimlerinin ulaştığı sonucun belirtildiği bölümlerdir. *Sonuç* ise hikayede geçen tüm olay ve girişimlerin erdiği nihai sonucu belirten bölümdür (Schirmer, 2000, s. 106; Gunning, 2003, s. 318-320; Carnine vd., 2004, s. 250, 251). Hikayenin içeriği metnin anlaşılabilirliğini etkilemektedir. Hikayenin konusuna yönelik bilgi ve deneyimin eksik olması hikayenin anlaşılmasını olumsuz etkilemektedir. Hikaye yapılarının tamlığı, bir diğer deyişle yukarıda açıklanan bölümlerinin hepsini kapsamı da benzer şekilde hikayeyi anlamayı kolaylaştırmaktadır.

Okunabilirlik düzeyi: Okunabilirlik düzeyi, metnin zorluğunu belirtmektedir. Okunacak metnin çocuğun anlayabileceği düzeyde olması gerekmektedir. Okunabilirlik düzeyini etkileyen bazı faktörler vardır. Bu faktörler; *içerik*, *yapı*, *sözcük sayısı*, *sözcük zorluğu*, *T birim sayısı*, *T birimlerin ortalama uzunluğu*, *cümlecik sayısı* ve *sözcük farklılığıdır* (Schirmer, 2000, s. 120; Ruddel, 2001, s. 51; Gunning, 2003, s. 61; Çeçen ve Aydemir, 2011, s. 186-187; Sullivan ve Oakhill, 2015, s. 133, 134). Hikayelerin okunabilirlik düzeyleri belirlenirken bu öğelerden bir kaçının ya da hepsinin kullanılması mümkündür. *T birim* genel anlamıyla, metinde geçen cümlelerin her biri olarak tanımlanabilir. *T birimlerin ortalama uzunluğu* ise cümlelerin uzunluğunu belirtmektedir. Uzun ve bileşik cümleler gibi karmaşık yapılar metni zorlaştıran unsurlardır. Okunabilirlik düzeyini etkileyen faktörlerden *sözcük sayısı* cümlelerin ve metnin uzunluğunu etkilemektedir. Sözcük türleri metnin okunabilirlik düzeyini etkilemektedir. Örneğin; çok sayıda fiilimsi kullanımı metnin dil düzeyini zorlaştırmaktadır. Metin içinde yer alan fiil ve fiilimsi sayısının toplamı *cümlecik sayısını* oluşturmaktadır. Toplam T birim sayısı içindeki cümlecik oranının yüksek olması metnin zorluğunu göstermektedir (Hughes, McGillivray ve Schmidek, 1997).

Okunabilirlik düzeyini etkileyen bir diğer faktör olan *sözcük farklılığı* isemetinde yer alan farklı sözcük sayısını belirtmektedir. Metin içinde tekrarlanan sözcüklerin fazla olması metni anlamayı kolaylaştırıcı bir unsurdur (Woods ve Moe, 1989, s. 13, 14).

Paylaşılan okuma etkinliğinin uygulanması: Etkinliğin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken önemli noktalar şu şekilde sıralanabilir: (Gunning, 1998, s. 21, 22; Gunning, 2003, s. 90, 95, 333-334; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003; s. 182-184; Cunningham vd., 2004, s. 25, 34; Pakulski ve Kaderavek, 2004, s. 182; Miller, 2005, s. 15; Machado, 2007 s. 292-293; DeBruin-Parecki, 2008, s. 26, 27, 35, 36; Griffith vd., 2008, s. 142, 143).

- Öncelikle kitap okunurken kitap çocuğun görebileceği bir şekilde tutulmalı, çocuk kendini rahat hissetmeli ve ortam dinlemeye uygun olmalıdır. Özellikle işitme kayıplı çocuklarda, kullanılan işitme teknolojisinin doğru şekilde çalışır olduğundan emin olunmalı ve çocuğun daha iyi duymasını sağlayacak yakınlıkta oturulmalıdır.
- Kitabı okuyacak kişi, kitabın ismi ve yazarını tanıtmalı, daha sonra da kitabı göstererek başlık ve kapak sayfasından ipucu alarak çocuğun kitabın içeriği ile ilgili tahminde bulunmasını beklemelidir.
- Tahminin ardından, çocuğun hevesini arttırıcı ve dikkatini çekecek bir giriş yapılarak çocuk okumaya hazırlanmalıdır. Çünkü giriş cümlesi ile çocuğun önceki bilgileri harekete geçirilebilir, çocuk okumanın amacını, kitabın konusunu ve karakterlerini öğrenebilir.
- Kitap okunurken gerekli yerlerde tonlamalar yapılmalı, mümkünse çocuğa rol verilmeli, çocukla sık sık göz kontağı kurularak davranışları gözlenmeli ve anladığından emin olunmalıdır.
- Etkinlik sırasında kitabı okuyan kişi okuduğu sözcüklerin altını eliyle göstererek çocuğun okuma yönünü ve akışı fark etmesini sağlamalıdır.
- Çocuğun bu süreçte aktif olmasına, sorular sormasına, anlatım yapmasına, yorum yapmasına ve tahminlerde bulunmasına fırsat verilmelidir. Kitap okuma sırasında çocuğun sorularına cevap verilmelidir.
- Her sayfa okunduktan sonra önce çocuğun dinlediği olayları anlatması beklenmelidir. Çocuğun dinlediği sayfaya ait olayları anlamaması ve anlatamaması durumunda sayfa, sayfaya ait resim gösterilerek tekrar okunmalıdır.
- Çocuğun anlatamaması ya da eksik anlatım yapması durumunda anlatımı desteklemek için sorular sorulmalıdır, ancak bu sorular sorgulamak amaçlı değil,

çocuğun anlamasına ya da öğrendiği yeni sözcükleri kullanmasına olanak sağlayacak nitelikte olmalıdır.

- Bir kitap ilk kez okunduğunda, kitap bittikten sonra sorulan sorulara verilen cevapların yorumlanması çok önemlidir. Çocuğun kitabı kendi yaşantısı veya duygularıyla ilişkilendirmesi, örneklendirmesi, tahminde bulunması, hikaye ve karakterleri değerlendirmeye başlaması, onun kitapla etkileşime geçtiğinin bir göstergesidir.
- Dramatizasyon okunanı anlama üzerinde önemli etkiye sahiptir. Bu sebeple kitap okunduktan sonra olaya ilişkin dramatizasyon yapılmalıdır.

1.1.4. İşitme kayıplı çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimini etkileyen faktörler

İşitme kayıplı çocuklar, okuma yazma becerilerinin gelişiminde yaşıtları ile benzer süreçlerden geçmekte, ancak yaşıtlarına göre daha geriden gelmektedirler (Musselman, 2000, s. 9). Bu becerilerin gelişimini bireysel ve çevresel faktörler etkilemektedir. Bireysel faktörler; işitme kaybı, zeka, bilişsel gelişim, bellek ve öğrenme süreçleri şeklinde sıralanabilmektedir (Kyle ve Harris, 2010, s. 238, 239). Çevresel faktörler ise; sosyo-ekonomik düzey, ailenin tutumu, çocuğa sağlanan dil deneyimleri, okul eğitimi, eğitim ortamlarının niteliği olarak sıralanabilmektedir (Pisoni vd., 1999, s. 111; McDonald-Connor ve Zwolan, 2004, s. 509; Aram, Most ve Andorn, 2006, s. 18).

Dil ediniminden önce gerçekleşen işitme kaybı dil gelişimini dolayısıyla okuma yazma becerilerinin gelişimini zorlaştırmaktadır. Çünkü okuma sürecinde yazılı sembollerin görsel olarak algılanmasından sonra, algılanan semboller ve konuşma dili arasındaki ilişki işitme duyusu sayesinde kurulmaktadır. Bu nedenle işitsel bir problemi olan birey farklı sesleri ayırt etmede, harf-ses ilişkisi kurmada ve sözcüğü çözümlemede zorluk yaşamaktadır (Burns, Roe ve Ross, 1988; s. 5, 7; Girgin, 2008, s. 4; Zupan ve Dempsey, 2013, s. 144). İşitme kaybının oluş zamanı, tipi, düzeyi ve kullanılan işitme cihazı kullanımı bu süreci etkilemektedir. İşitme kayıpları farklı tür ve düzeylerde görülebilmektedir. İşitme kaybının dil edinimindeki olumsuz etkilerinin en aza indirilebilmesi için, doğuştan ya da dil edinimi için kritik dönemde yani doğumdan itibaren ilk 3 yılda meydana gelen bir işitme kaybı olması durumunda erken tanı son derece önemlidir. Ardından en kısa sürede işitme kaybı tipi ve düzeyine uygun işitme

cihazı kullanımı büyük önem taşımaktadır (Girgin, 2003, s. 45). İşitme cihazlarının amacı kişinin işitmesini ihtiyacı olan düzeye getirebilmektir. Bununla birlikte işitme cihazından fayda sağlanabilmesi için cihazlandırıldıktan sonra cihazın sürekli kullanımı ve çocuğa doğal dil yaşantıları sağlanması gerekmektedir (Belgin, 2015, s. 467). İç kulakta olan, ileri ve çok ileri dereceli işitme kaybı söz konusu olduğunda kişiler, işitme cihazlarından yeterli faydayı sağlayamayabilmektedir. Bu tip durumlarda koklear implant uygulamaları sayesinde işitme sağlanabilmektedir (İncesulu, 2015, s. 511). Yapılan araştırmalar koklear implant kullanan çocukların okuma becerilerinin koklear implant kullanmayan işitme kayıplı çocuklara oranla daha iyi olduğunu göstermektedir (Vermeiden vd., 2007, s. 298-300).

Erken tanı ve uygun cihazlandırma ya da koklear implant, işitme kayıplı çocukların okuma yazma başarıları için oldukça önemlidir. Ancak bunlar tek başına okuma yazma becerilerini desteklemek için yeterli olmamaktadır. Özellikle işitme kayıplı çocuğun eğitiminde kullanılacak öğretim programları ve eğitim ortamlarının niteliği gibi etkenler, işitme kayıplı çocuğun dil gelişimi ve okuma yazma öğretim süreci üzerinde önemli bir yere sahiptir (Girgin, 2003, s. 85, 118). Yapılan araştırmalar, planlanmış ve sistematik olarak yapılan etkinlikler ile çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ilerleyebileceğini göstermektedir. Bu sebeple, işitme kayıplı çocukların okuma öğrenimindeki gecikmenin en aza indirilebilmesi için işitme kaybının erken tanınması, en kısa sürede uygun cihazlandırma/koklear implantasyon yapılması, işitme cihazlarının gün içinde sürekli kullanılması, çocuğa anlamlı dil yaşantıları sağlanması ve nitelikli okulöncesi programları uygulanması gerekmektedir (Girgin, 2003, s. 104; Cabell vd., 2009, s. 9).

1.1.5. İşitme kayıplı çocuklar ve eğitim ortamları

İşitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenebilmesi, formel okuma yazma öğretimi ve sonrasında işitme kayıplı çocuklar ve yaşlıları arasındaki farkın azaltılabilmesi amacıyla sağlanan eğitimin niteliği ve eğitim ortamının özellikleri önem taşımaktadır (Girgin, 2003, s. 118, 119). İşitme kayıplı çocukların sözlü dil ile okuma ve yazma becerilerinin gelişiminin desteklenebilmesi amacıyla sözlü dili kullanabilecekleri anlamlı etkileşim ortamları hazırlanması ve çocukların yaşlılarıyla iletişim kurmalarına fırsat verilmesi gerekmektedir (Schirmer, 2000, s. 29). Son yıllarda dünyada ve ülkemizde öğrencilerin

normal işiten yaşlılarından uzaklaştırılmadan, aynı ortamlarda eğitim alabilmeleri öncelikli hale gelmiştir. Bu tür uygulamalar "kaynaştırma uygulamaları" olarak ele alınmaktadır. Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olarak hem "Özel Eğitim Hizmet Yönetmeliği"nde hem de 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname"de hükümler bulunmaktadır.

1.1.5.1. Kaynaştırma

Kaynaştırma, en temel hali ile özel gereksinimli çocuklar dahil tüm çocukların aynı ortamda eğitim almasına yönelik yürütülen ve özel gereksinimli çocuğa, ailesine ve öğretmenine destek hizmetler sağlayan bir uygulama olarak tanımlanabilmektedir (Nichols ve Florez, 2002, s. 553; Gunning, 2003, s. 548). İşitme kayıplı çocukların kaynaştırma uygulamalarından fayda sağlayabilmeleri için sınıf ortamlarının dinlemeye uygun olması gerekmektedir. Bu bağlamda ses yalıtımı ve uygun aydınlatma sağlanmış olmalı, oturma düzeni öğrencinin öğretmeni ve arkadaşlarını rahat görebileceği şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca öğretmenin, çocuğun kullandığı işitme cihazı, FM ve kızılötesi sistemler ya da koklear implantla ilgili bilgi sahibi olması önem taşımaktadır (Gürgür, 2013, s. 264-268). Alanyazında çocuğun dil becerileri göz önünde bulundurularak müfredatın uyarlanması önerilmektedir. Müfredatta uyarlamalar; konuşma, dinleme ve dil becerilerinin desteklenmesine yönelik ek çalışmaları içermektedir. Bunlara ek olarak işitme kayıplı çocuğun ihtiyaçları ve gelişimi göz önünde bulundurularak bireyselleştirilmiş eğitim programına ve öğrencinin gelişimini değerlendirmeye zaman ayrılması gerekmektedir (Nichols ve Florez, 2002, s. 553, 554; Turner ve Sheppard, 2006, s. 191, 192).

İşitme kayıplı çocuklarla yürütülen araştırmalar, dinleme ve konuşma becerileri erken yaşta gelişen işitme kayıplı çocukların okuma ve yazma gelişiminin yaşlılarına yakın olarak gelişebileceğini göstermektedir (Turner ve Sheppard, 2006, 191). Günümüzde erken tanı, erken ve uygun işitme cihazı ya da koklear implant ile daha iyi ve erken işitme sağlanması, dolayısıyla çocukların daha iyi dinleme ve konuşma becerisi geliştirmeleri mümkün olabilmektedir. Ancak destek eğitim olmaksızın işitme kayıplı çocuklar, okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde normal işiten yaşlılarına yakın düzeyde performans göstermekte zorlanmaktadırlar (Karasu, 2017, s. 104-105). Bu sebeple işitme kayıplı çocuklara okulöncesi dönemde sağlanan eğitim önem taşımaktadır. Buna ek olarak kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrenciye ve öğretmenine destek özel eğitim hizmetleri sağlanması, gerekli durumlarda işitme kayıplı

çocuğa kaynak oda ve sınıf içi yardım gibi imkanların sağlanması ve aile eğitimi desteği gerekmektedir (Winter ve van Reusen, 1997, s. 132, 133; Özokçu, 2013, s. 93-98; Yıldırım-Doğru, 2013, s. 92, 93).

1.1.6. İşitme kayıplı çocukların okulöncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerine yönelik yapılan araştırmalar

Bu bölümde, okulöncesi dönemde işitme kayıplı çocuklarla yurtdışında ve yurtiçinde yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

1.1.6.1. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Yurtdışında okulöncesi dönemdeki işitme kayıplı çocuklarla yapılan araştırmaların bir kısmında koklear implant kullanımının dil gelişimi, erken okuryazarlık becerileri ve sesbilgisel farkındalık üzerindeki etkisi incelenmiş ve koklear implantın başarısını etkileyen faktörler belirlenmiştir (ör. McDonald-Connor ve Zwolan, 2004, James vd., 2005; Miyamoto vd., 2009; Yc Ching vd., 2009; Johnson ve Goswami, 2010; Nittouer vd., 2012). İşitme kayıplı öğrencilerle okulöncesi dönemde yapılan paylaşılan okuma etkinliğine ilişkin araştırmalara bakıldığında, araştırmaların bir kısmında zihin kuramı incelenmiş (ör. Beazley ve Chilton, 2015), bir kısmında anne-çocuk etkileşimi araştırılmış (ör. Maxwell, 1984; Fung, Chow ve Chang, 2005; Aram, Most ve Hanny, 2007; Swanwick ve Watson, 2007; DesJardin, Ambrose ve Eisenberg, 2008; Mueller ve Hurtig, 2010; Bergeron, 2013; Berke, 2013; DesJardin vd., 2014), bazılarında ise koklear implantlı çocukların paylaşılan okuma etkinliğinden sağladığı faydalar belirlenmeye çalışılmıştır (ör. DesJardin, Ambrose ve Eisenberg, 2008; Anstey ve Wells, 2013). Uygulamalara yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırmalara da rastlanmıştır (ör. Watson ve Swanwick, 2008). Okulöncesi dönemde kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrencilerle paylaşılan okumaya yönelik gerçekleştirilen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte özel eğitim okullarına devam eden işitme kayıplı çocuklarla okul ortamında gerçekleştirilen paylaşılan okuma etkinliklerine ve uygulama sırasında kullanılan stratejilere yönelik araştırmalara ulaşılmıştır (ör. Williams ve McLean, 1997; Gioia, 2001; Rottenberg, 2001; DesJardin vd., 2014; Pataki, Metz, Pakulski, 2014; Trussell ve Easterbrooks, 2014; Werfel, Lund ve Schuele, 2015; Andrews vd., 2016). Aşağıda okul ortamında paylaşılan okuma etkinliğinin uygulandığı bu araştırmalar kısaca açıklanmıştır.

Williams ve McLean (1997) grup dersinde kullanılan resimli kitapların verimliliğini durum araştırması ile incelemişlerdir. Araştırma bir okulun işitme kayıplı öğrencilere eğitim veren anasınıfında bir öğretmenin 6 ay süreli gözlenmesi ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen gün içinde birçok kez okuma etkinliği yapmış, ayrıca çocuklara serbest okuma saati sağlamıştır. Gözlenen sınıfta ebeveynleri normal işiten 5 öğrenci bulunmaktadır. Çocuklar ağırlıklı olarak işaret dili kullanmakla birlikte, sözlü dil ve vücut hareketleri ile de iletişim kurmaya çalışmaktadırlar. Bu süreçte sınıftaki 16 okuma etkinliği kamera ile kaydedilmiş, 16 uygulamanın ikisinde daha önceden okunan kitaplar kullanılmış, saha notları alınmış ve öğretmenle görüşme yapılmıştır. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra video kayıtlarının dökümü yapılmış ve çocukların katılımlarına yönelik temalara ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre, işitme kayıplı çocuklarla uygulanan ve resimli kitaplarla yürütülen paylaşılan okuma etkinliğinin çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için önemli bir etkinlik olduğu görülmüştür. İşitme kayıplı çocuklar ile normal işiten çocukların paylaşılan okuma etkinliğine katılımları benzerlik göstermektedir. Ancak çocukların kendi kendilerine okuma yapmaları ve yaşlıları ile paylaşım içinde olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Sürecin etkileşimli olması, işitme kayıplı çocukların katılımlarını artırıcı bir unsur olarak görülmüştür.

Gioia (2001), yaptığı durum çalışmasında 3 ve 4 yaşlarında işitme kayıplı okulöncesi eğitimi alan 3 öğrenci ve öğretmenlerinin yaptığı paylaşılan okuma etkinliğini incelemiştir. Araştırmaya göre, öğretmenin paylaşılan okumadaki amacı, çocuklara keyifli bir okuma deneyimi sağlamaktır. Araştırma sürecinde çocukların okuma etkinliğine keyifle katıldıkları gözlenmiştir. Öğretmenin kitap seçerken ve uygulama yaparken çocukların dil seviyesini göz önünde bulundurduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen, sınıfta işledikleri konuya veya çocukların yaşantılarına uygun kitaplar seçmeye dikkat ettiğini belirtmiş, böylelikle çocuklara anlamlı bir dil yaşantısı sağladığını düşünmüştür. Yeni sözcük öğretmek için de verimli bir yol olan paylaşılan okuma etkinliğinde, öğretmenin metni tamamen okumadığı ve kitap dilini kullanarak resimdeki olayları anlattığı gözlenmiştir. Sonrasındaki paylaşılan okuma etkinliklerinde hikayenin tüm metnin okunması ile çocukların katılımlarının ve ilgilerinin arttığı, buna ek olarak sözcük gelişimlerinin desteklendiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Rottenberg (2001), okulöncesi dönemde işitme kayıplı bir çocuğun paylaşılan okuma etkinliği ile okumayı öğrenmesini incelemiştir. Durum çalışması olan

araştırmanın katılımcısı işaret dili ile iletişim kurmakta, okulda ve evde yazıya yoğun ilgi göstermekte ve resimli kitaplara bakmaktan keyif almaktadır. Araştırma sürecinde ebeveyn ve öğretmen birlikte resimli kitaplar üzerinden okuma çalışmalarını yürütmüşlerdir. Dokuz aylık gözlem süreci sonunda katılımcının erken okuryazarlık becerilerinde gelişme gözlenmiştir.

Trussel ve Easterbrooks (2013), işaret dili kullanan 6 öğrenci ve bir öğretmenle yürütülen deneysel araştırmayla, paylaşılan okuma etkinliğinin işaret dili kullanan çocukların sözcük öğrenimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla 3 hikayenin içinden seçilen sözcüklerle resim-sözcük setleri oluşturulmuştur. Bu şekilde her biri 5 sözcükten oluşan 3 set oluşturulmuştur. Paylaşılan okuma etkinliği sırasında hikayeye ait set gösterilmiş ve çocuk en az 4 sözcüğü öğrenmeden diğer hikaye ve sete geçilmemiştir. Hikayeler renkli resimli ve alanyazında önerilen özelliklere uygun olarak seçilmiştir. Çalışmalar 20 dakikalık oturumlarda yapılmıştır. 4 hafta boyunca haftada dört kez uygulama yapılmıştır. Çocukların sözcük öğrenimini ölçmek için ise ön test-son test değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yapılan paylaşılan okuma etkinliği ile işaret dili kullanan çocukların sözcük öğrenimi desteklenmektedir.

DesJardin vd., (2014), paylaşılan okuma sırasında çocuk-yetişkin etkileşiminin özellikleri ile yetişkinlerin kullandıkları stratejileri nedensel karşılaştırmalı araştırma ile incelemişlerdir. Bu doğrultuda işitme kayıplı çocuk-yetişkin ve normal işiten çocuk-yetişkinin yürüttükleri uygulamalar iki grup arasında karşılaştırılmıştır. Araştırmada 60 normal işiten ve 45 işitme kayıplı çocuk ve her çocuğun birlikte okuma yaptığı yetişkin yer almıştır. Okuma etkinlikleri kamera ile kaydedilmiştir. Paylaşılan okuma stratejilerini içeren bir ölçek hazırlanmış ve yetişkinin kullandığı stratejiler bu ölçek baz alınarak belirlenmiştir. Çocukların sözlü dil gelişimleri standartlaştırılmış testle (PLS-4) değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre iki grup arasında okuma etkinliklerine ayrılan süre ve sıklığı açısından, tercih edilen kitapların zorluğu açısından ve çocukların aldığı keyif açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Multivaryans analizine göre işitme kayıplı çocukla paylaşılan okuma etkinliği yürüten yetişkinler ile diğer gruptaki yetişkinler arasında anlamlı farklılık görülmüş ve işitme kayıplı çocuklarla okuma yapan yetişkinlerin etiketleme, resimden gösterme, katılımlarını genişletme, tahmin bekleme ve özetleme gibi öğretme tekniklerini ve okuma yazma stratejilerini daha çok kullandıkları belirtilmiştir. Gruplar sözlü dil becerilerine göre karşılaştırıldıklarında ise sözlü dil becerileri zayıf olan işitme kayıplı çocuklarla okuma yapan yetişkinlerin, sözlü

dil becerileri daha iyi olan işitme kayıplı çocuklarla okuma yapan yetişkinlerden daha çok öğretme strateji ve tekniklerini kullandıkları görülmüştür.

Pataki, Metz ve Pakulski (2014), okulöncesi dönemde oynanan oyun ve sonrasında okunacak kitabın konularının aynı olmasının, işitme kayıplı çocuğun paylaşılan okuma etkinliğine katılımına etkisini inceleyen deneysel bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya 23 çocuk katılmıştır. Bu çocukların on ikisi normal işiten, kalan on bir çocuk ise işitme kayıplıdır. İşitme kayıplı çocukların bazıları koklear implantlı olup bazıları işitme cihazı kullanmaktadır. Araştırmaya katılan işitme kayıplı çocukların 9 tanesi işitme kayıplı öğrencilere eğitim veren okulöncesi eğitim kurumuna gitmekte, bir tanesi özel okula gitmekte ve bir öğrenci üniversitenin insan-denek araştırma laboratuvarında eğitim almaktadır. Araştırmada deney grubunda oyun ve kitap konusunu aynı tutulmuş, kontrol grubunda ise oyun konusundan farklı konuda bir kitap kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; oyun ve kitap konusunun aynı olması, çocuğun paylaşılan okuma etkinliği sırasındaki etkileşimini ve katılımını arttırmıştır. Ayrıca oyun ve kitabın konusunun aynı olması, işitme kayıplı çocuğun duygusal olarak da daha olumlu bir tutum sergilemesine yol açmıştır.

Werfel, Lund ve Schuele (2015), işitme kayıplı ve normal işiten çocukların erken okuryazarlık becerilerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre alfabe bilgisi açısından işitme kayıplı ve normal işiten çocuklar arasında anlamlı fark görülmemektedir. Ancak yazı ve sözcük bilgisi açısından işitme kayıplı çocukların normal işiten yaşlılarından daha geride olduğu görülmüştür. Çocukların yazı ve sözcük bilgisi hesaplanması amacıyla paylaşılan okuma etkinliği sırasında araştırmacının sorduğu; "okumaya nereden başladım, bu sayfada kaç kelime var?" vb sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Bunun dışında iki grupta da harf-harf eşlemede standart sapma yüksek çıkmıştır. Bu durum, çocukların harfleri yeni öğrenmeye başlamaları ile açıklanmıştır.

Andrews vd., (2016), işaret dili kullanan işitme kayıplı çocuklarla uygulanan paylaşılan okuma etkinliğinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine uygunluğu incelenmiştir. Araştırmada yaşları 4-9 arasında değişen ve dil edinimi öncesinde işitme kaybı olan 25 çocukla çalışılmıştır. Çocukların kayıp dereceleri, bellekleri ve işaret dili kullanma becerileri değişiklik göstermektedir. Araştırma, deneysel araştırma olarak gerçekleştirilmiş, ön test-son test değerlendirmeleri yapılmış ve standartlaştırılmış testlerle bir tam dönem boyunca çocukların harf, sözcük ve hikaye bilgilerindeki

gelişim kaydedilmiştir. Öğretmenlere işaret dili ile hikaye okuyan bir kişi paylaşılan okuma etkinliğinin uygulanması için model olmuştur. Bu süreçte DVD kullanılmıştır. Araştırma için 20 hikaye kitabı seçilmiştir. Kitaplar seçilirken kitapların dilinin basit olması, sözcüklerin yaygın kullanılması ve resimlerin uygun olması göz önünde bulundurulmuştur. Her yarı yılda onar okuma yapılmıştır. Her öğretmen her hafta iki ya da üç okuma etkinliği yürütmüştür. Araştırma sonucunda çocukların bireysel farklılıklarına rağmen erken okuryazarlık becerilerinde gelişme görülmüştür. Her çocuğun gelişimi kendi düzeyinde gözlenmiştir.

1.1.6.2. Ulusal araştırmalar

Türkiye'de okulöncesi dönemde normal gelişim gösteren çocuklar üzerine yapılan araştırmalarda sesbilgisel farkındalık eğitimi incelenmiş (Turan ve Akoğlu, 2014), okuma yazmaya hazırlık programlarının etkileri değerlendirilmiş (Alisinanoğlu ve Şimşek, 2012), öğretmenlerin kullandıkları soru stratejileri belirlenmiş (Samur ve Soydan, 2013; Işıkçioğlu-Erdoğan ve Akay, 2015), anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili oluşturulmuş (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017), aile katılımının okuryazarlığa etkisi incelenmiş (Gül, 2008) ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi konusu (Baydık, 2003) ele alınmıştır. Buna ek olarak, gelişimleri risk altında olan çocuklarla yürütülen dialoglu okuma etkinliğinin alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalara da rastlanmıştır (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014).

Türkiye'de okulöncesi dönemdeki işitme kayıplı öğrencilerle yürütülen araştırmalar incelendiğinde; erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Yılmaz, 1998; Girgin, 2013; Karasu, 2014b). İşitme kayıplı çocuklarla uygulanan paylaşılan okuma etkinliğine yönelik ise bir araştırma bulunmaktadır (Girgin, 2013).

Yılmaz (1998), okulöncesi dönemde normal işiten ve işitme kayıplı öğrencilerin ailelerinin ve öğretmenlerinin çocuklara kitap okuma davranışlarını incelemiştir. Araştırma için aile ve öğretmenlere, okulöncesi çocuklara kitap seçimleri, kitap okuma alışkanlıkları, yöntemleri ve okumadan sonra yapılan etkinlikler ile ilgili sorulardan oluşan ve araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; aileler ve öğretmenler resimli hikaye kitabı okumayı tercih etmekte, kitap seçerken içerik ve resimlere önem vermekte ve kitap okuduktan sonra kitap

hakkında konuşmaktadırlar. İşitme kayıplı çocukların aileleri, piyasadaki hikaye kitaplarını konu açısından yetersiz bulmuşlardır.

Girgin (2013), 1. sınıf öğretmenin paylaşılan okuma stratejilerini incelediği bir durum çalışması yürütmüştür. Araştırma, ses temelli okuma öğretimi uygulanan 1. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmada seçilen bir kitap tüm hafta boyunca okunmuştur. Böylelikle çocukların hikayeyi, karakterleri ve olayları hatırlamakta zorluk çekmedikleri belirlenmiştir. Yapılan tekrarlanan okumaların çocukların okuma stratejilerini öğrenmelerine yardımcı olduğu ve çocukların anlamalarının desteklendiği belirtilmektedir. Araştırmada kitapların çocuğun diline uygun olması, sıkıcı olmaması, gerekli durumlarda kitabın dilinde uyarlamalar yapılmasının önemi ve gerekliliği vurgulanmıştır.

Karasu (2014), okulöncesi dönemdeki işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyen eğitim programlarının özelliklerini, yapılan etkinlikleri ve çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki gelişimi değerlendirmiştir. Araştırma durum araştırması şeklinde yürütülmüş ve İÇEM'de gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda İÇEM'de uygulanan grup etkinliklerinin bireysel farklılıklara dikkat edilerek, sözlü ve yazılı dil arasındaki ilişkiye vurgu yapılarak, sözdizimi, harfleri biçimsel olarak tanıma gibi erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek şekilde yürütüldüğü görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde, yurtdışında işitme kayıplı çocuklarla yürütülen paylaşılan okuma etkinliği ile ilgili farklı yöntemlerle yapılan araştırmalarda paylaşılan okuma etkinliğinin sözlü dil becerileri ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkilerine bakılmış, işaret dili kullanan çocuklarla uygulanan paylaşılan okuma etkinliğinin süreci ve sonuçları incelenmiş, ebeveyn ve öğretmenlerin kullandıkları stratejiler incelenmiş, bireysel paylaşılan okuma ve grup okumalarının faydaları karşılaştırılmıştır. Ancak kaynaştırma ortamında okulöncesi eğitime devam eden işitme kayıplı çocuklarla yürütülen paylaşılan okuma etkinliğinin uygulama adımlarını betimleyen, etkinlik uygulanırken karşılaşılabilecek sorunlara yönelik uygulama önerilerine ulaşılan araştırmaya rastlanmamıştır. Ulusal alanyazın incelendiğinde, okulöncesi dönemdeki işitme kayıplı çocuklarla yapılan paylaşılan okuma ile ilgili bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, işitme kayıplı bir çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin paylaşılan okuma etkinliği ile desteklenme sürecinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Paylaşılan okuma etkinliği nasıl gerçekleştirilmiştir?
- 2) Araştırma sürecinde hangi sorunlarla karşılaşmıştır?
- 3) Bu sorunlar nasıl çözülmüştür?
- 4) Araştırma sürecinin katılımcılara katkıları nelerdir?

1.3. Önem

Kaynaştırma devam eden işitme kayıplı çocuklarla paylaşılan okuma etkinliğinin uygulama sürecinin incelenmesinin, uygulama sırasında karşılaşılan sorunların belirlenmesinin ve sorunlara yönelik çözüm önerileri getirilmesinin bu araştırmanın önemini ve özgün değerini arttırdığı düşünülmektedir.

Paylaşılan okuma etkinliğinde okunan kitabın dil düzeyi, özellikle işitme kayıplı öğrencilerin olayları anlamaları açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu sebeple kitapların dil düzeylerinin, öğrencinin dil düzeyine uygun olarak seçilmesi gerekmektedir. Çocukların olaylara ilişkin görsel ipuçlarından yararlanabilmeleri için hikayelerde resimler olmalı ve resimler metinde yazılanlara yönelik ipucu vermeli yani açıklayıcı olmalıdır. Buna ek olarak hikayelerin dili, çocukların dil ve bilgi düzeylerine uygun olmalı, konular çocuklar için ilgi çekici olmalıdır. Bu araştırmanın, geçerlik ve güvenilirliği alınmış, metinlerinin okunabilirlik düzeyleri giderek artan, okunabilirlik düzeylerini etkileyen faktörleri hesaplanan seri hikaye kitaplarının hazırlanması ve kullanılması ile yürütülmesi açısından özgün değere sahip olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak, bu araştırma sonuçlarının okulöncesinde işitme kayıplı çocuklarla yapılacak paylaşılan okuma çalışmalarının planlanmasına ve uygulanmasına yardımcı olacağı, paylaşılan okuma etkinliğinin uygulama basamaklarının işitme kayıplı çocuklarla çalışan okulöncesi öğretmenlerine yol gösterici olabileceği sebebiyle uygulamaya ve alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çalışmada gerçekleştirilen paylaşılan okuma, hikaye okuma etkinliği şeklinde ifade edilmiştir.

2. YÖNTEM

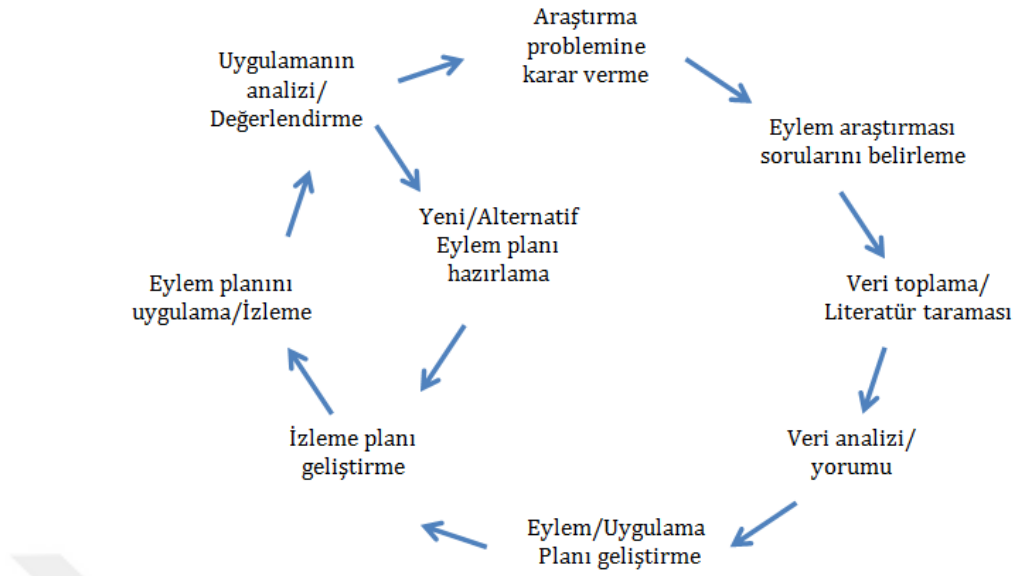
Bu bölümde araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama araçları, verileri toplama süreci ve analizi sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Deseni

İşitme kayıplı bir çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin hikaye okuma etkinliği ile desteklenmesi amacı ile yapılan bu araştırma, nitel araştırma desenine dayalı eylem araştırması olarak planlanmıştır.

Eylem araştırması; bulunulan okul, kurum vb. yerlerde yöneticilerin, öğretmenlerin, eğitimcilerin uygulamada karşılaştıkları, fark ettikleri sorunlar ve bu sorunların sebeplerinin anlaşılmasına ve sorunların çözümüne yönelik uygulamaların geliştirilebilmesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 333). Eylem araştırmasının diğer araştırma yöntemlerinden en büyük farkı, odağının yerel sorunlar ve çözümleri olmasıdır. Eylem araştırmaları bu sebeple genelleme amacı gütmemektedir. Eylem araştırması, sorunun derinlemesine anlaşılmasına, uygulamayı daha iyi hale getirecek çözüm seçeneklerinin bulunmasına ve bu çözümlerin denenmesine olanak sağladığı için süreklilik gösteren, sorgulayıcı ve süreç odaklı bir araştırma yöntemidir (Uzuner, 2005, s. 2; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 84; Johnson ve Christensen, 2014, s. 11).

Eylem araştırmaları, eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, danışmanların ya da ilgili şahısların yaşadıkları problemler karşısında araştırmacı bir bakış açısıyla sorgulayıcı ve çözüm arayışı içinde olmaları ve uygulamayı daha iyi hale getirebilmek için neler yapılabileceği hakkında araştırma yapmaları, eğitimin kalitesini artırıcı bir unsur olarak görülmektedir. Araştırma süreci içerisinde öğretmenin alanyazından faydalanması, sorunların sebebine dair bilgi edinmesi ve bu doğrultuda çözüm üretmeye çalışması ile hem öğretmenlik becerileri gelişmekte hem de öğrencilerine sağladığı fayda artmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 221-222; Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 508; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 84-344). Eylem araştırması döngüsü Şekil 2.1'de sunulmuştur.



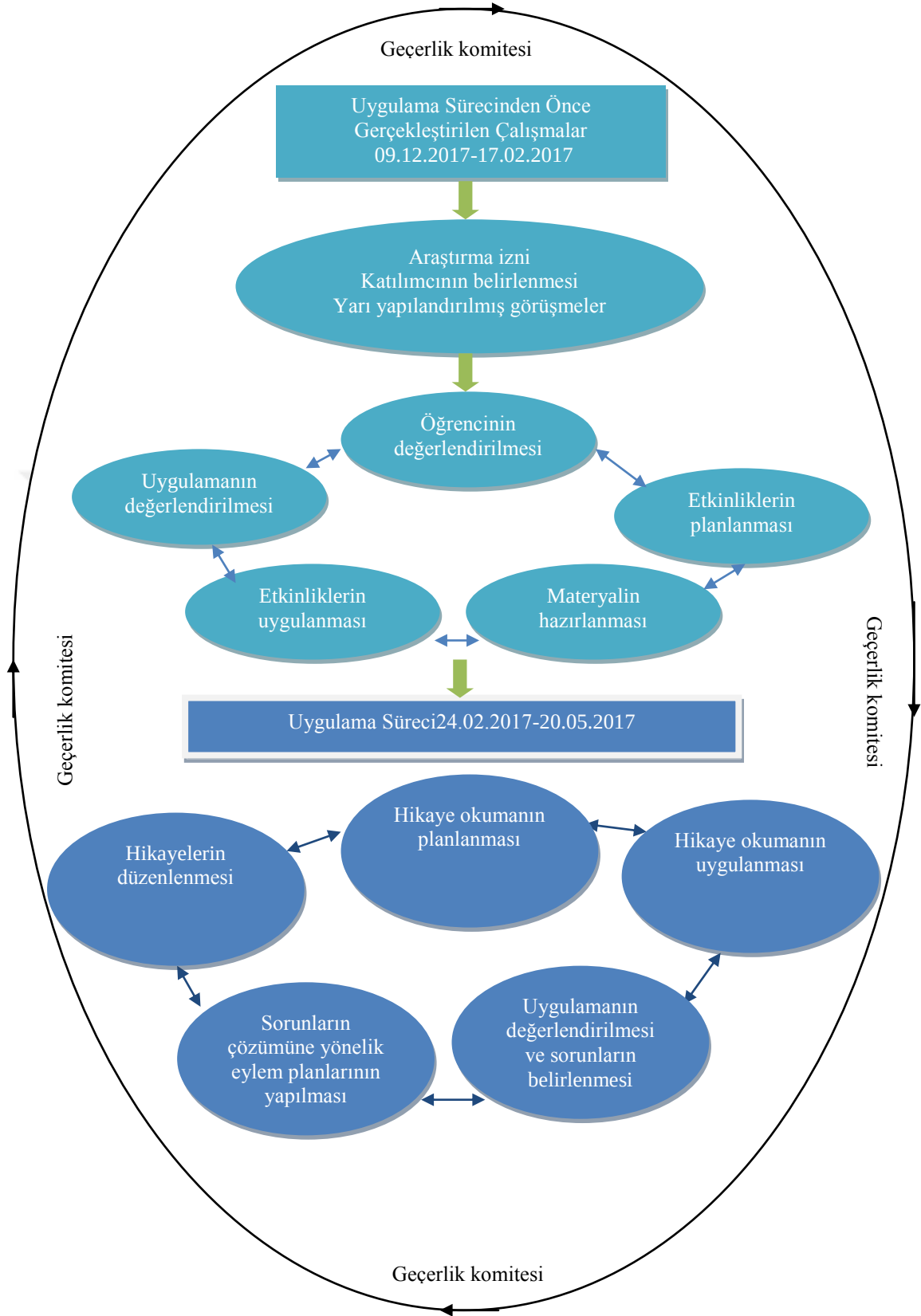
Şekil 2.1. *Eylem araştırması döngüsü*

Kaynak: Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 336

Şekil 2.1'de görüldüğü gibi süreç odaklı olan ve süreklilik gösteren araştırma süreci; a) problemi belirleme, b) veri toplama, c) veri analizi, d) eylem planı belirleme, e) eylemi gerçekleştirme ve f) alternatif/yeni bir eyleme karar verme aşamalarından oluşmaktadır (Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 513-515; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 335).

Bu çalışmada, işitme kayıplı bir çocuğun erken okuryazarlık becerileri hikaye okuma etkinliği ile desteklenmiştir. Bu becerilerin desteklenme sürecini, uygulama sırasında yaşanan sorunları, bu sorunların çözümlerini ve araştırmanın katılımcılara katkılarını incelemeye olanak vermesi sebebiyle bu araştırma, eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Bu araştırma sürecinin döngüsü Şekil 2.2'de sunulmuştur.

Şekil 2.2'de görüldüğü gibi, bu araştırma 09.12.2016-20.05.2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci, uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen çalışmalar ve uygulama süreci olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Uygulama sürecinden önceki çalışmalar 09.12.2016-17.02.2017 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Sürecin başlangıcında, Etik Kurul (EK-1) ve MEB (EK-2) izinleri alınmıştır. Sonrasında işitme kayıplı çocuk belirlenmiş, alıcı ve ifade edici dil becerileri değerlendirilmiş, öğretmen ve aile ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.



Şekil 2.2. Araştırma döngüsü

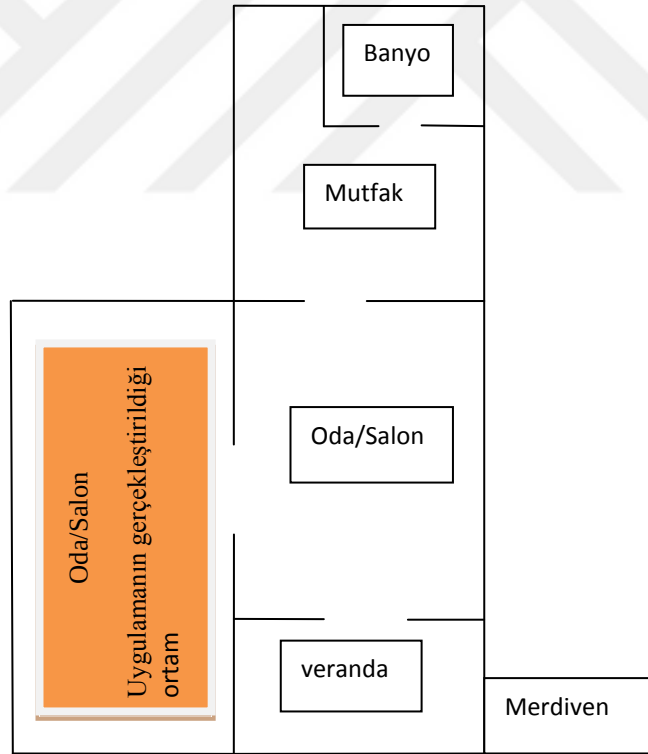
Ardından 13.01.2017-17.02.2017 tarihleri arasında uygulama sürecine geçmeden önce, uygulama sürecinde yapılacak etkinliklere hazırlık olması amacıyla çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte; şarkı söyleme, sıralı kartlardaki olayları paylaşma, tek kart resimlerdeki olayları paylaşma, çocuğa hikaye anlatma, hikaye okuma ve izleyen etkinlikler yapılmıştır. Bu süreçte her çalışmadan önce materyaller belirlenmiş, etkinlikler planlanmış ve ardından etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmacı etkinliklerin uygulanmasına ilişkin yansıtma değerlendirmesi yapmıştır. Yansıtma değerlendirmede uygulama sırasında karşılaşılan sorunlar, sorunlar sebeplerine ilişkin düşünceler, araştırmacının kendisine, katılımcıya ve uygulamaya yönelik değerlendirmeleri yer almaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 122, 123). Araştırmacı tarafından yazılan yansıtma değerlendirmeleri geçerlik komitesi toplantısında incelenmiştir. İşitme kayıplı çocuğun ve araştırmacının ihtiyaçları, geçerlik komitesi toplantılarında etkinliklerin kayıtları dinlenerek belirlenmiş ve etkinlikler bu ihtiyaçlar doğrultusunda yönlendirilmiştir. Uygulama sürecinden önce yapılan çalışmaların ardından 24.02.2017-20.05.2017 tarihleri arasında uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, seri hikaye kitapları kullanılarak çocuğa hikaye okunmuştur. Uygulama sürecinde altı hikaye kitabı kullanılmış ve tüm hikayeler ikişer kez okunmuştur. Buna ek olarak şarkı söyleme ve izleyen etkinlikler uygulama sürecinde devam etmiştir. Süreç içinde, hikayelerin dil düzeyine yönelik düzenlemeler yapılmış, amaçlar belirlenerek çocuğa hikaye okuma etkinliğinin planı hazırlanmıştır. Uygulamanın ardından araştırmacı yansıtma değerlendirmesi yapmış ve uygulama kayıtları geçerlik komitesi toplantısında incelenmiştir. Bu şekilde, uygulamada yaşanan sorunlar belirlenmiş ve sorunların çözümüne yönelik eylem kararları alınmıştır. Süreçte, ailenin ve öğretmenin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra işitme kayıplı çocuğun gelişimini değerlendirmek amacıyla 22.05.2017 ve 31.05.2017 tarihlerinde değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Tüm araştırma süreci sistematik olarak 15.07.2016-30.05.2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantıları ile izlenmiştir.

2.2. Araştırma Ortamı

Araştırma, okul programını aksatmayacak şekilde işitme kayıplı çocuğun evi ve eğitim aldığı anaokulunun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, uygulamaların yapıldığı ortamlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

İşitme kayıplı çocuğun evi: Veri toplama sürecine başlandığında yoğun kar yağışı, ailenin talebi ve okul kaynaklı sebeplerden dolayı altı oturum işitme kayıplı çocuğun evinde gerçekleştirilmiştir.

İşitme kayıplı çocuk; annesi, babası ve erkek kardeşi ile birlikte, Konya merkezde 2 katlı bir evin üst katında yaşamaktadır. Alt katlarında babaanne ve dedesi ikamet etmektedir. Evin dışındaki merdiven ile üst kata bir verandaya çıkılmaktadır. Evin girişi verandanın sonunda sağ taraftadır. Evin hemen girişinde ve girişin solunda birer oda bulunmaktadır. Uygulamalar sol taraftaki odada yapılmıştır. Evin krokisi Şekil 2.3' te sunulmuştur.



Şekil 2.3. Evin krokisi

Uygulamaların gerçekleştirildiği odaya ilişkin fotoğraflar Görsel 2.1 ve Görsel 2.2 'de sunulmuştur.



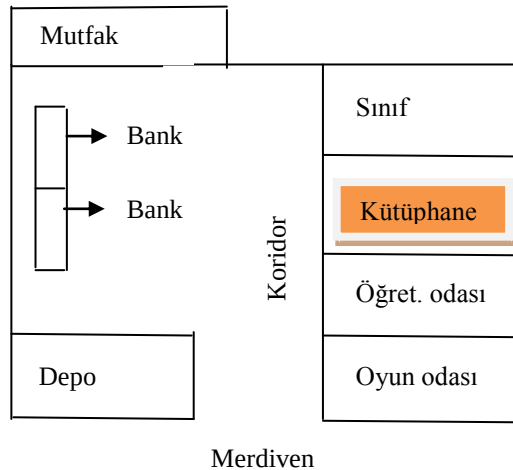
Görsel 2.1. Uygulamaların gerçekleştirildiği oda



Görsel 2.2. Uygulamaların gerçekleştirildiği oda

Odanın tüm tabanı halı ile kaplıdır. Oturma düzeni duvardan duvara minderlerle sağlanmıştır. Çalışmalar, camın önündeki minderlerin üzerinde gerçekleştirilmiş, çalışmak için yer masası kullanılmıştır. Odanın büyüklüğü 4.5 metrekaredir.

Okul: İşitme kayıplı çocuk Konya ilinde bir ilkokula bağlı anasınıfında 09:00-13:30 saatleri arasında eğitim görmektedir. Okul iki katlıdır. Okulda bir anasınıfı, birer ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıf, bir kütüphane, depo, oyun odası, mutfak ve öğretmenler odası bulunmaktadır. Uygulamalar okul saati sonrasında okulun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Kütüphanenin konumunu gösteren kroki Şekil 2.4'te sunulmuştur.



Şekil 2.4. Okulun krokisi

Uygulamaların gerçekleştirildiği kütüphaneye ilişkin resimler Görsel 2.3-Görsel 2.6'da sunulmuştur.



Görsel 2.3. *Kütüphanenin girişi*



Görsel 2.4. *Kütüphanedeki kitaplık*



Görsel 2.5. *Kütüphanenin yan duvarı*



Görsel 2.6. *Uygulamaların yapıldığı bölüm*

Görsellerde görüldüğü gibi kütüphanede pencerenin önünde ve bir duvarda üçer masa ve her masanın çevresinde beş sandalye bulunmaktadır. Bir duvara ise boydan boya kitaplık konmuştur. Uygulama sürecinde Görsel 2.6'da görünen, duvara dayalı olan masa kullanılmıştır.

2.3. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını işitme kayıplı bir çocuk, araştırmacı, aile, anasınıfı öğretmeni ve geçerlik komitesi üyeleri oluşturmaktadır.

İşitme kayıplı çocuk: Araştırmanın amacına uygun olması amacıyla katılımcının belirlenmesinde; takvim yaşı, işitme engeli dışında bir engeli bulunmaması ve işitme cihazı kullanımı göz önünde bulundurulmuştur. Türkiye'de okulöncesi eğitimi 36-66 ay arasında verilmektedir. 15.07.2016 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında okumaya hazırlık becerileri göz önünde bulundurularak katılımcının yaşının 48-65 ay arasında olmasına karar verilmiştir (Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 1). Bu araştırmaya katılan işitme kayıplı çocuk 5 yaş 4 aylıktır (64 ay) ve işitme kaybı

dışında ek bir engeli bulunmamaktadır. Her iki kulağında kulak arkası işitme cihazı kullanılmaktadır. Araştırma etiği ve gizlilik ilkesi göz önünde bulundurularak bu araştırmada işitme kayıplı çocuğun gerçek ismi yerine "Atiye" kullanılmıştır.

Atiye 12.08.2011 tarihinde Konya'da doğmuştur. 4 yaşındayken işitme kaybı tanılanmış ve aynı zamanda cihazlandırılmıştır. 08.05.2017 tarihinde yapılan işitme testine göre; sağ kulağında 98, sol kulağında 93 dBHL sensorineural işitme kaybı mevcuttur. Tanı konduktan sonra aile eğitimi alınmamıştır. Atiye okulöncesi eğitime 60 aylıkken yani 2015 yılının kasım ayında başlamıştır, kaynaştırma ortamında okulöncesi eğitim almaktadır ve haftada bir saat özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmektedir. Atiye'nin alıcı ve ifade edici dil becerilerine ilişkin bilgiler bulgular bölümünde sunulmuştur.

Araştırmacı: Araştırmacı 2014 yılında, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'nda yüksek lisansa başlamıştır. Ders aşamasında sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri, nitel araştırma yöntemleri, bilim etiği, dil gelişimi kuramları, sözlü dilin geliştirilmesi, odyolojiye giriş, işitme kayıplı çocuklarda okuma ve yazmanın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi dersleri ile birlikte uygulamaya yönelik öğrenme-öğretme modelleri ve öğretme stratejileri derslerini tamamlamıştır. Bu araştırma sürecinde, araştırmacı ve uygulamacı rolü üstlenmiştir.

Aile: Atiye'nin annesi ortaokul, babası ilkokul mezunudur. Anne çalışmamakta, baba inşaat ustalığı yapmaktadır. Ailenin aylık ortalama geliri 1000-1500 TL aralığındadır. Atiye'nin kendisinden 5 yaş küçük bir erkek kardeşi vardır. Erkek kardeşte de işitme kaybı tanılanmıştır. Ebeveynlerde herhangi bir engel durumu yoktur.

Öğretmen: Atiye'nin anasınıflı öğretmeni 2006 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. 8 yıllık öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır ve özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitim almıştır.

Geçerlik komitesi üyeleri: Geçerlik komitesinde iki alan uzmanıyla çalışılmıştır. Uzmanlardan biri işitme kayıplı öğrencilerin dil gelişimi ve okuma yazma becerilerinin gelişimi üzerine 37 yıldır çalışmaktadır. Diğer alan uzmanının (tez danışmanı) işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimi ve değerlendirilmesi üzerine 25 yıllık deneyimi bulunmaktadır. Araştırmanın planlanması, veri toplama süreci ve verilerin analizini kapsayan tüm araştırma süreci sistematik ve düzenli olarak geçerlik komitesi tarafından izlenmiştir.

2.4. Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmada, verilerin geçerliği, güvenirliği ve inandırıcılığını sağlamak amacı ile çeşitli veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Çeşitli veri kaynaklarının kullanılması, nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirliğini arttırıcı bir unsurdur (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 115). *Araştırmacı günlüğü, toplantı ve görüşmeler, uygulamaların ses kayıtları, belgeler ve süreç ürünleri* bu araştırmada kullanılan veri toplama teknikleridir. Aşağıda veri toplama tekniklerine ait bilgiler sunulmuştur.

Araştırmacı günlüğü: Eylem araştırmalarında, veri toplanırken verilerin niteliğini ve çeşitliliğini arttırmak amacıyla araştırmacı tarafından tutulan günlükler önemli bir veri kaynağıdır. Bu günlükler, veri toplamaya hazırlık sürecini, görüşmeler öncesi ve sonrası yorumları, duygu ve düşünceleri, gözlemleri içermesi ve kronolojik olarak süreci takip edebilmeye elverişli olması sebebiyle verimli bir veri toplama kaynağı olarak görülmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2013, s. 338-339; Johnson, 2015, s. 81-82).

Bu araştırma sürecinde araştırmacı; her bir uygulama için hazırlık aşamalarını, ders planlarını, uygulama sürecinde karşılaştığı ve gözlediği sorunları, bu sorunlar için çözüm yollarını, duygu ve düşüncelerini, araştırmaya yönelik literatür taramalarını, geçerlik komitesi toplantılarında alınan kararları düzenli olarak Microsoft Word belgesine kayıt etmiştir. Araştırmacı günlüğü 18.07.2016-26.07.2017 tarihleri arasında tutulmuş, Times New Roman, 11 punto, tek satır boşluk ile yazılmış ve 214 sayfadan oluşmuştur.

Geçerlik komitesi toplantıları: Bu araştırmada araştırma sürecini izlemek ve yönlendirmek amacı ile geçerlik komitesi toplantıları yapılmıştır. 15.07.2016-30.05.2017 tarihleri arasında geçerlik komitesi yeleri ile birlikte 37 geçerlik toplantısı gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak amacıyla tüm toplantılar görüntü ya da ses kaydına alınmıştır. Tablo 2.1' de geçerlik komitesi toplantılarının tarih, yer, süre ve gündemlerine yönelik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2.1. Geçerlik komitesi toplantılarının tarih, yer, süre ve gündemlerine yönelik bilgiler

Toplantı Tarihi	Yer	Toplantı Saati ve Süresi	Toplantı Konuları
15.07.2016	Tez danışmanı odası	10:35-10:55 20 dakika	- Katılımcı kriterlerinin belirlenmesi - Veri toplama araçlarının belirlenmesi - Veri toplama sürecinin planlanması
28.07.2016	Tez danışmanı odası	09:17-10:14 57 dakika	- Hikayelerin konu geçerliğinin alınması - Hikayelerin sözdizimi ve imla hatalarının kontrolü
01.08.2016	Tez danışmanı odası	14:05-14:58 53 dakika	- Hikayelerin konularına göre sıralanması - Hikayelerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi
12.08.2016	Tez danışmanı odası	10:50-11:55/ 14:00-15:55 3 saat	- Hikaye yapılarının kontrolü - Hikayelerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi - Hikaye yapıları ve okunabilirlik düzeylerine ilişkin güvenilirlik çalışmaları
10.10.2016	Tez danışmanı odası	16:53-17:11 18 dakika	Hikaye resimlerine yönelik düzeltmeler
20.10.2016	Tez danışmanı odası	16:15-16:36 20 dakika	Hikaye resimlerine yönelik düzeltmeler
27.10.2016	Tez danışmanı odası	16:30-16:55 25 dakika	Hikaye resimlerine yönelik düzeltmeler
10.11.2016	Tez danışmanı odası	15:30-16:15 44 dakika	Hikaye resimlerine yönelik düzeltmeler
23.11.2016	Tez danışmanı odası	17:10-17:39 29 dakika	- Hikaye resimlerine yönelik düzeltmeler - Hikayeler için kapak resimlerinin seçilmesi
01.12.2016	Tez danışmanı odası	16:40-17:24 44 dakika	- Hikaye resimlerine yönelik düzeltmeler - Hikayeler için kapak resimlerinin seçilmesi
08.12.2016	Tez danışmanı odası	15:45-16:57 1 saat 12 dakika	- Hikaye resimlerine yönelik düzeltmeler - Hikayeler için kapak resimlerinin seçilmesi - Katılımcının belirlenmesi sürecine karar verilmesi
14.12.2016	Tez danışmanı odası	15:30-16:05 35 dakika	- Katılımcının belirlenmesi - Uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi - Sonraki uygulamaya karar verilmesi

Tablo 2.1. (Devam) *Geçerlik komitesi toplantılarının tarih, yer, süre ve gündemlerine yönelik bilgiler*

16.01.2017	Tez danışmanı odası	15:40-16:38 58 dakika	• Uygulamalara ait dökümlerin formatı • Uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi • Sonraki uygulamaya karar verilmesi
23.01.2017	Tez danışmanı odası	09:30-10:25 55 dakika	• Uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi • Sonraki uygulamaya karar verilmesi
30.01.2017	Okul yemekhanesi	09:30-10:37 67 dakika	• Uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi • Sonraki uygulamaya karar verilmesi
06.02.2017	Tez danışmanı odası	13:35-15:16 101 dakika	• Uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi • Sonraki uygulamaya karar verilmesi
14.02.2017	Tez danışmanı odası	13:50-15:01 71 dakika	• Uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi • Sonraki uygulamaya karar verilmesi
21.02.2017	Tez danışmanı odası	13:10-13:43 33 dakika	• Araştırmacının yansıtıcı günlüğüne yönelik öneriler • Seri hikaye kitaplarının kullanılmaya başlanması • Uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi • Sonraki uygulamaya karar verilmesi
28.02.2017	Tez danışmanı odası	13:25-14:10 45 dakika	• Şarkı ve tekerleme posterlerinin ebatları • Uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi • Sonraki uygulamaya karar verilmesi
02.03.2017	Tez danışmanı odası	14:14-14:45 31 dakika	• Hikayelerin dil düzeltmeleri • Okunabilirlik düzeylerinin yeniden düzenlenmesi • Uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi • Sonraki uygulamaya karar verilmesi

Tablo 2.1. (Devam) *Geçerlik komitesi toplantılarının tarih, yer, süre ve gündemlerine yönelik bilgiler*

09.03.2017	Okul yemekhanesi	14:10-14:45 35 dakika	• Öğretmenle yapılacak yarı yapılandırılmış görüşme sorularının belirlenmesi • Hikayelerin dil düzeltmeleri • Hikaye resimlerine yönelik düzeltmeler • Uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi • Sonraki uygulamaya karar verilmesi
15.03.2017	Tez danışmanı odası	13:35-14:15 50 dakika	• Hikayelerin dil düzeltmeleri • Hikaye resimlerine yönelik düzeltmeler • Uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi • Sonraki uygulamaya karar verilmesi
22.03.2017	Tez danışmanı odası	13:37-14:33 55 dakika	• Öğretmenle yapılacak yarı yapılandırılmış görüşme sorularının belirlenmesi • Uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi • Sonraki uygulamaya karar verilmesi • Hikayelerin dil düzeltmeleri
28.03.2017	Tez danışmanı odası	13:20-14:28 68 dakika	• Uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi • Sonraki uygulamaya karar verilmesi • Hikayelerin dil düzeltmeleri
05.04.2017	Tez danışmanı odası	13:35-15:01 86 dakika	• Uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi • Sonraki uygulamaya karar verilmesi • Hikayelerin dil düzeltmeleri • Aile ve öğretmenle yapılacak yarı yapılandırılmış görüşme sorularının belirlenmesi
11.04.2017	Tez danışmanı odası	13:35-14:54 79 dakika	• Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının belirlenmesi
18.04.2017	Tez danışmanı odası	13:20-15:46 86 dakika	• Uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi • Sonraki uygulamaya karar verilmesi
20.04.2017	Tez danışmanı odası	14:00-16:00 97 dakika	• Uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi • Sonraki uygulamaya karar verilmesi

Tablo 2.1 (Devam) *Geçerlik komitesi toplantılarının tarih, yer, süre ve gündemlerine yönelik bilgiler*

25.04.2017	Tez danışmanı odası	13:35-15:03 88 dakika	• Uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi • Sonraki uygulamaya karar verilmesi
10.05.2017	Tez danışmanı odası	14:25-15:20 55 dakika	• Uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi • Sonraki uygulamaya karar verilmesi
16.05.2017	Tez danışmanı odası	15:45-17:02 77 dakika	• Öğretmen ve aile ile yapılacak yarı yapılandırılmış görüşme sorularının belirlenmesi • Uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi • Sonraki uygulamaya karar verilmesi
19.05.2017	Telefon görüşmesi	15:46-15:58 12 dakika	• Uygulamada yaşanan sorunların belirlenmesi • Sonraki uygulamaya karar verilmesi
30.05.2017	Tez danışmanı odası	14:35-15:00 24 dakika	• Son değerlendirme uygulaması

Tablo 2.1'de görüldüğü gibi, 15.07.2016-05.04.2017 tarihleri arasındaki toplantılarda veri toplama aracı olarak hazırlanan hikayeler üzerine çalışılmıştır. 08.12.2017-21.02.2017 tarihleri arasında işitme kayıplı çocuğun belirlenmesine, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin değerlendirilmesine, araştırmacının ve Atiye'nin uygulama sürecinden önce yaptıkları etkinliklere yönelik toplantılar yapılmıştır. 21.02.2017-30.05.2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarında, uygulama sürecindeki sorunlar ve çözüm yollarına yönelik kararlar alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler: Araştırma süreci içerisinde aile ve sınıf öğretmeni ile toplam 7 yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin tarih ve süre bilgileri Tablo 2.2.'de sunulmuştur.

Tablo 2.2. *Yarı yapılandırılmış görüşmeler*

Görüşme Yapılan Kişiler	Tarih	Saat	Süre	Yer
Anne	24.12.2016	14:30	30'	Ev
Sınıf Öğretmeni	13.01.2017	14:00	7'	Okul
Sınıf Öğretmeni	17.03.2017	13:44	7'	Okul

Tablo 2.2. (Devam) *Yarı yapılandırılmış görüşmeler*

Sınıf Öğretmeni	14.04.2017	14:30	02'16"	Okul
Anne	14.04.2017	14.53	3'	Okul
Anne	22.05.2017	14.30	04'30	Ev
Sınıf Öğretmeni	24.05.2017	15:00	4'	Okul

İlk yarı yapılandırılmış görüşme 24.12.2016 tarihinde Atiye'nin annesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme, annenin isteği üzerine ses ya da görüntü kaydına alınmamış, yazarak kaydedilmiştir. Görüşmede, Veli İzin Formu (EK-3) paylaşılmış, araştırma süreci sözlü olarak açıklanmış ve Katılımcı Bilgi Formunda (EK-4) yer alan bilgiler doldurulmuştur. Anne ile daha sonra 14.04.2017 ve 22.05.2017 tarihlerinde yapılan iki yarı yapılandırılmış görüşmede, Atiye'nin sözlü dili ve okumaya hazırlık becerileri üzerine sorular sorulmuştur (EK-5-6).

Anasınıfı öğretmeni ile ilk görüşme 13.01.2017 tarihinde yapılmıştır. Görüşme; Atiye'nin derse ilgisi, kullandığı sözlü dil ve okulda yapılan etkinlikler hakkında bilgi almak amacı ile gerçekleştirilmiştir (EK-7). Anasınıfı öğretmeni ile 17.03.2017, 14.04.2017 ve 24.05.2017 tarihlerinde gerçekleştirilen diğer yarı yapılandırılmış görüşmelerde Atiye'nin dil becerilerinin gelişimine yönelik sorulara yer verilmiştir (EK-8-9-10).

Uygulamaların ses kayıtları: Alanyazında sözlü ve sözlü olmayan katılımların belirlenmesinin verilerin analizinde önemli olduğu belirtilmektedir (Johnson, 2015, s. 96). Uygulama sürecinde Atiye'nin sözlü katılımlarını, araştırmacının kullandığı teknik ve stratejileri daha net görebilmek amacıyla yapılan uygulamalar ses kaydına alınmıştır. Bu araştırma sürecinde toplamda 74 ses kaydı yapılmıştır. Bu kayıtların 4 saati uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen etkinlikleri, 12 saati uygulama sürecini içermektedir.

Belgeler: Verilerin desteklenmesi amacıyla araştırma süreci ile ilişkili çeşitli belgeler veri kaynağı olarak kullanılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 64-65). Bu araştırmada belgeler kapsamında; *geçerlik komitesi toplantı tutanakları, ders planları, katılımcıya ait odyogram (Cihazsız eşikler testi sonuçları)* (EK-11), izin belgeleri ve *katılımcı bilgi formu* kullanılmıştır.

Geçerlik komitesi toplantı tutanakları: Araştırma süreci boyunca gerçekleştirilen 37 geçerlik komitesi toplantısı, video veya ses kaydı ile kaydedilmiştir. Toplantı sonrasında araştırmacı tarafından toplantı gündemi, belirlenen sorunlar ve bu sorunların çözümlerine yönelik kararların tutanağı hazırlanmıştır. Bu tutanaklar geçerlik komitesi tarafından kontrol edilerek imzalanmıştır. Araştırma sürecini kapsayan toplam 37 geçerlik komitesi toplantı tutanağı bulunmaktadır.

Ders planları: Her bir uygulamadan önce araştırmacı tarafından, Atiye'nin ihtiyaçları doğrultusunda geçerlik komitesinde belirlenen etkinliklere yönelik ders planları hazırlanmıştır. Uygulamalar; şarkılar, sıralı kartlardaki olayların paylaşılması, tek kart resimdeki olayların paylaşılması, çocuğa hikaye anlatma, hikaye okuma ve izleyen etkinlikler için hazırlanan ders planları doğrultusunda yapılmıştır. Her uygulamadan sonra ders planı, geçerlik komitesi üyeleri tarafından değerlendirilmiş ve sonraki ders planlarına yönelik öneriler verilmiştir. Araştırma sürecinde yapılan etkinliklere yönelik 66 ders planı bulunmaktadır.

İzin belgeleri: Araştırma önerisi hazırlanarak önce Üniversite Etik Kurulu'na başvurulmuş, Etik Kurul İzninin ardından MEB Araştırma İzni alınmıştır. Bunlara ek olarak çalışılacak öğrenci henüz reşit olmadığı için süreç aileye anlatılmış ve veli izni alınmıştır.

Katılımcı bilgi formu: Katılımcı bilgi formu; Atiye'nin demografik, eğitimsel ve odyolojik özelliklerine yönelik detaylı bilgiye ulaşmak amacı ile hazırlanmıştır. Demografik bilgiler kapsamında katılımcının cinsiyeti, doğum tarihi, engel durumu ile ilgili sorular, odyolojik bilgiler kapsamında işitme kaybının oluş zamanı, işitme kaybının derecesi, son odyogramı (Cihazsız eşikler testi sonuçları), işitme kaybı nedeni, tanı yaşı, cihazlandırılma yaşı, ve kullanılan işitme teknolojisine yönelik sorular, eğitim bilgileri kapsamında aile eğitimi ve okulöncesi eğitime ilişkin sorular yer almıştır. Buna ek olarak evde yapılan etkinlikler, etkinliklerin nasıl yapıldığı ve ne kadar süre ayrıldığına yönelik sorular sorulmuştur. Aile bilgileri kapsamında ise anne-babanın yaşı, eğitim durumu, mesleği ve ekonomik duruma yönelik sorular yer almıştır. Katılımcı Bilgi Formunda yer alan bu bilgiler, araştırma bulgularının yorumlanmasında kullanılmıştır.

Süreç ürünleri: Bu araştırmada; şarkılar ve izleyen etkinlikler süreç ürünlerini oluşturmuştur. Süreç içerisinde 11 şarkı posterleri hazırlanmış, bu posterler izleyen etkinlik olarak da kullanılmıştır. Süreç içerisinde 16 oturumda izleyen etkinlik

yapılmıştır. Bu etkinlikler; resim yapma, maket yapma, kolaj yapma, oyun, sözcük ağacı ve şarkı söyleme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Süreç ürünlerine ilişkin örnekler bulgular bölümünde sunulmuştur.

2.5. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, işitme kayıplı çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesi amacıyla kullanılan, dil düzeyi giderek artan ve 6 hikayeden oluşan seri hikaye kitapları hazırlanmıştır. Aşağıda, seri hikaye kitaplarının hazırlanması ve hikayelerin okunabilirlik düzeyleri ele alınmıştır.

Seri hikaye kitapları: Seri hikaye kitapları, dili ve konusu kendi içinde zorlaşarak devam eden, aynı karakterlerin başlarından geçen olayları anlatan kitaplardır. Seri hikaye kitaplarının avantajı, en basit düzeyden başlayarak okurlar için daha rahat bir okuma deneyimi sağlaması ve düzeyi zorlaştırarak okuma gelişimini desteklemesidir. (Gunning, 2003, s. 455). Bu amaçla bu araştırmada seri hikaye kitapları hazırlanmıştır. Kullanılan hikayelerin hazırlanma süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Önce piyasada var olan ve okulöncesi dönem için hazırlanan hikaye kitapları dil yapıları, konuları ve resimleri açısından incelenmiştir. Ardından araştırmada kullanılacak hikayelerin konuları belirlenmiş ve hikayeler yazılmıştır. Hikayelerin konularının, okulöncesi dönem çocuklarının yaşına ve deneyimlerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Hikayelerin seri olmasından dolayı olaylar aynı ana karakterler üzerine kurgulanmıştır. Hikayelerin okunabilirlik düzeyleri arttıkça sözcük sayısı, yan cümlecik indeksi ve sözcük farklılık puanı artmış, hikaye yapıları karmaşıklaşmıştır. Hikayeler yazıldıktan sonra geçerlik komitesi toplantılarında okunabilirlik düzeyi ve hikaye yapılarının tamlığı kontrol edilmiştir. Hikayelerde kullanılan resimler, çocukların dinledikleri ve gördükleri olayları hikaye ile eşleştirebilmeleri ve resimden ipucu alabilmeleri açısından önem taşımaktadır (Burns, Roe ve Ross, 1988, s. 111; Johnston, McDonnel ve Hawken, 2008, s. 213). Bu amaçla, bu araştırmada kullanılan seri hikaye kitapları, bir grafiker tarafından Adobe Illustrator isimli program kullanılarak resimlendirilmiştir. Bu süreç geçerlik komitesi tarafından izlenmiş, resimler ve metin arasındaki ilişki kontrol edilmiştir. Bu araştırma için hazırlanan hikayelere ilişkin örnekler EK-12'de sunulmuştur. Aşağıda hikaye yapıları ve okunabilirlik düzeyi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Hikaye yapısı: Bu araştırmada hazırlanan seri hikaye kitapları hazırlanırken, hikaye yapısını oluşturan *kurulum, problem, içsel tepki, plan, girişim, girişimin sonucu, sonuç* öğelerinin bulunmasına dikkat edilmiştir.

Okunabilirlik düzeyi: Bu araştırma için hazırlanan seri hikaye kitaplarının okunabilirlik düzeyleri belirlenirken sözcük sayısı, T birim sayısı, T birimlerin ortalama uzunluğu, cümlecik sayısı, yan cümlecik indeksi, farklı sözcük sayısı ve sözcük farklılık puanı hesaplanmıştır. *T birimlerin ortalama uzunluğu* hesaplanırken metindeki toplam sözcük sayısı, metindeki T birim sayısına bölünmüştür. *Yan cümlecik indeksi* ise, toplam cümlecik sayısının toplam T birim sayısına bölünmesi ile hesaplanmıştır. Yan cümlecik indeksinin 1.0'dan pozitif yönde uzaklaşması metindeki cümleciklerin zorluk derecesinin arttığını belirtmektedir (Hughes, McGillivray ve Schmidek, 1997). *Sözcük farklılık puanı* hesaplanırken metinde geçen her farklı sözcük sayılmaktadır. Daha sonra metinde geçen toplam sözcük sayısı iki ile çarpılarak karekökü alınmakta ve farklı sözcük sayısı çıkan bu sonuca bölünmektedir (Woods ve Moe, 1989, s. 13, 14). Bu araştırmanın uygulama sürecinde kullanılan seri hikaye kitaplarının okunabilirlik düzeyleri Tablo 2.3'te sunulmuştur.

Tablo 2.3. Uygulamada kullanılan seri hikaye kitaplarının okunabilirlik düzeyleri

Hikaye sıralaması	Hikayenin adı	Sözcük sayısı	T birim sayısı	T birimlerin ortalama uzunluğu	Cümlecik sayısı	Yan cümlecik indeksi	Farklı sözcük sayısı	Sözcük farklılık puanı
1	Aslı ve Alp Alp Hasta Oluyor	95	23	4.13	28	1.22	65	4.72
2	Aslı ve Alp Parkta	95	23	4.13	28	1.22	65	4.72
3	Aslı ve Alp Bahçede	117	28	4.18	37	1.32	78	5.10
4	Aslı ve Alp Süpermarkette	117	28	4.18	37	1.32	78	5.10
5	Aslı ve Alp Lunaparkta	149	32	4.66	45	1.41	91	5.27
6	Aslı ve Alp Tatilde	149	32	4.66	45	1.41	91	5.27

Tablo 2.3'te görüldüğü gibi 1 ve 2 no'lu hikayelerin, 3 ve 4 no'lu hikayelerin, 5 ve 6 no'lu hikayelerin okunabilirlik düzeyleri aynıdır. Her hafta bir hikaye okunmuştur. Alanyazında aynı kitabın tekrar okunmasının, çocukların sözcük öğrenimini desteklediği, okuma sürecine ve hikaye ile ilgili söyleşilere katılımlarını arttırdığı

belirtilmektedir (Schirmer, 2000, s. 114; Cunningham vd., 2004, s. 158; Blachowicz ve Fisher, 2007, s. 181). Bu sebeple, bu araştırma kapsamında her hikaye birbirini takip eden iki uygulamada okunmuş, bir diğer ifade ile aynı düzeydeki iki hikayenin tamamlanması dört uygulamada gerçekleştirilmiştir.

2.6. Hikayelere İlişkin Geçerlik Çalışmaları

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı değişkeni doğru ölçme derecesidir (Gunning, 2003, s. 42; Yılmaz, 2014, s. 49). Bu çalışmada zorluk derecesi giderek artan seri hikaye kitapları ile işitme kayıplı bir çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin desteklenme sürecinin incelenmesi amaçlandığı için bu hikayelere yönelik içerik geçerliği alınmıştır. İçerik geçerliği kapsamında, 15.07.2016-05.04.2017 tarihleri arasında geçerlik komitesi üyeleri ile 16 geçerlik toplantısı yapılarak; a) hikaye konularının yaşa uygunluğu, b) hikaye bölümlerinin tamlığı, c) hikayelerde kullanılan cümle yapıları ve uzunluğu, d) metinlerin okunabilirlik düzeyleri, e) hikayelerin resimleri üzerinde durulmuş ve uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

İçerik geçerliği kapsamında hikaye konularının okulöncesi dönem çocukların deneyimlerine ve ilgi alanlarına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda hikayelerin konuları; kış mevsimi, park, bahçe, market alışverişi, lunapark ve tatil olarak belirlenmiştir. Hikaye bölümlerinin tamlığı kontrol edilirken hikayelerde kurulum, girişim, içsel tepki, problem, plan, girişimin sonucu ve sonuç öğelerinin hepsinin bulunması göz önünde bulundurulmuştur. Metinlerin okunabilirlik düzeylerini ve cümle yapısını; sözcük yapıları, sözcük türleri, fiilimsi sayısı gibi etkileyen faktörler bulunmaktadır. Örneğin; "Alp Hasta Oluyor" hikayesinin dördüncü sayfasındaki "Önce büyük bir kar topu yaptılar. Büyük kar topunu karların üzerinde yuvarlayarak daha da büyüttüler." cümlesi sözcük türleri ve cümle yapısı açısından zor bulunmuştur. Fiilimsi sayısını azaltmak amacı ile "yuvarlayarak" sözcüğü fiil olarak "Yuvarladılar" şeklinde kullanılmış ve cümle bölünmüştür. Benzer şekilde "büyütmek" fiilinin zor olabileceği gerekçesiyle sözcüğün yerine "kocaman oldu" ifadesi kullanılmıştır. Bu şekilde cümle "Önce büyük bir kar topu yaptılar ve büyük kar topunu karların üzerinde yuvarladılar. Kar topu kocaman oldu." şeklinde yeniden yazılmıştır. Başka bir örnekte ise "Aslı ve Alp" sözcüklerinin sürekli tekrarlanmasının metnin akıcılığını ve sözcük farklılığını etkilediği görülmüştür. Bu nedenle "Aslı ve Alp çok yoruldu. Yemek yedikten sonra

ölçme aracının %50'sine karşılık gelen 3 hikaye üzerinde gerçekleştirilmiştir. Hikayeler yansız atama ile seçilmiş, çalışmada ikinci, dördüncü ve altıncı hikayeler kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları, işitme kayıplı öğrencilerle 22 yıldır çalışan, deneyimli bir alan uzmanı ile birlikte yürütülmüştür.

Bu araştırmada değerlendiriciler arası güvenirlik, *hikaye yapılarının tamlığı* ve hikayelerin sözcük sayısı, T birim sayısı, T birimlerin ortalama uzunluğu, cümlecik sayısı, yan cümlecik indeksi, farklı sözcük sayısı ve sözcük farklılık puanını içeren *hikayelerin okunabilirlik düzeyi hesaplaması* olmak üzere iki ana bölüm üzerinde yapılmıştır. Bu bölümlerin tamamında %100 görüş birliğine ulaşılmıştır.

2.8. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Etik Kurul ve MEB Araştırma izni alındıktan sonra Rehberlik ve Araştırma Merkez'lerine gidilerek ve araştırma izni dahilindeki illerde olan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile görüşülüp belirtilen kriterleri sağlayan işitme kayıplı çocukların iletişim bilgileri alınmıştır. Çocukların aileleriyle görüşülmüş ve araştırmaya katılmak için gönüllü olan aile belirlenmiştir. Araştırma verileri 09.12.2016-31.05.2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Uygulamaya başlanmadan önce, katılımcının belirlenmesine yönelik bir uygulama gerçekleştirilmiş, ardından yapılan iki uygulamayla katılımcının alıcı ve ifade edici dil becerileri değerlendirilmiş ve uygulama sürecinden önce 6 hafta çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinliklerin sonrasında seri hikaye kitapları kullanılarak uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde 12 kez veri toplanmıştır. Her uygulama ortalama bir saat sürmüştür. Uygulama sonrası geçerlik komitesi toplantıları yapılmış ve bir sonraki uygulamaya karar verilmiştir. Araştırma sürecinde aile ve anasınıflı öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra Atiye'nin alıcı ve ifade edici dil becerileri ve dinlediğini anlama ve anlatma becerilerindeki gelişimi değerlendirilmiştir.

2.9. Araştırma Etiği

Araştırma etiğinin gerekleri; katılımcı gönüllülüğü, gizlilik, sorumluluk, adil paylaşım, dürüstlük ve şeffaflık esaslarına dayanmaktadır. Bu araştırmada, katılımcı belirlenirken, gönüllülük esası ön planda tutulmuştur. Araştırma sürecinin başında, Atiye ve ailesine araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir. Atiye'nin araştırmaya katılımı ile ilgili aileden izin belgesi alınmıştır. Gizlilik ilkesi gereğince katılımcının gerçek kimliği

kullanılmamıştır. Şeffaflık ilkesi baz alınarak veriler toplanırken ses kaydı ile kaydedilmiştir. Etik kurallar çerçevesinde araştırma boyunca veriler araştırma dışındaki başka şahıslarla paylaşılmamalıdır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 49, 50). Bu araştırmada, araştırma verileri yalnızca tez danışmanı ve alan uzmanından oluşan geçerlik komitesi üyelerince dinlenmiştir.

2.10. Verilerin Analizi

Eylem araştırmalarının yapısı sebebiyle verilerin analizi veri toplama süreciyle eş zamanlı yürütülmektedir. Bu sayede süreç ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olunmaktadır. Verilerin analizi ve alanyazın taramasının desteği ile karşılaşılan problemlere çözüm yolları geliştirilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 341). Bu araştırmada, verilerin toplanma süreci ve analizi paralel yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen çalışmalar ve uygulama süreci boyunca her bir oturumdan sonra araştırmacı uygulamaya yönelik yansıtma değerlendirmesi yapmış ve etkinliklerin dökümünü yaparak sorunları belirlemiştir. Ardından aynı hafta içinde geçerlik komitesi toplanmış, araştırmacının değerlendirmeleri ve oturuma ait kayıtlar incelenerek sorunlar belirlenmiş ve sonraki uygulamaya yönelik çözüm kararları alınmıştır. Süreç içerisinde gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin dökümleri yapılarak araştırma bulgularının yorumlanmasında kullanılmıştır. Tüm veriler toplandıktan sonra süreç içerisinde tekrarlayan sorunlar belirlenmiş ve temalara ulaşılmıştır. Başlangıçta belirlenen sorunlar, 10 tema altında ele alınmıştır. Daha sonra benzer durumlar birleştirilmiş ve 1) Dinlediğini anlamaya yönelik sorunlar ve 2) Dinlediğini anlatmaya yönelik sorunlar şeklinde iki ana tema ortaya çıkmıştır. Dinlediğini anlamaya yönelik sorunlar: a) Metni açıklayan resme ihtiyaç duyulması ve b) Soruları anlamakta ve cevaplamakta zorluk yaşanması şeklinde alt temalarla incelenmiştir. Dinlediğini anlatmaya yönelik sorunlar ise; a) Sözcük ya da cümleleri tekrar etme ve b) Sınırlı sözcük dağarcığı alt temaları altında ele alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, 1) Hikaye okuma etkinliği nasıl gerçekleştirilmiştir? 2) Araştırma sürecinde hangi sorunlarla karşılaşmıştır? 3) Bu sorunlar nasıl çözülmüştür? ve 4) Araştırma sürecinin katılımcılara katkıları nelerdir? soruları cevaplanmaya çalışılmıştır.

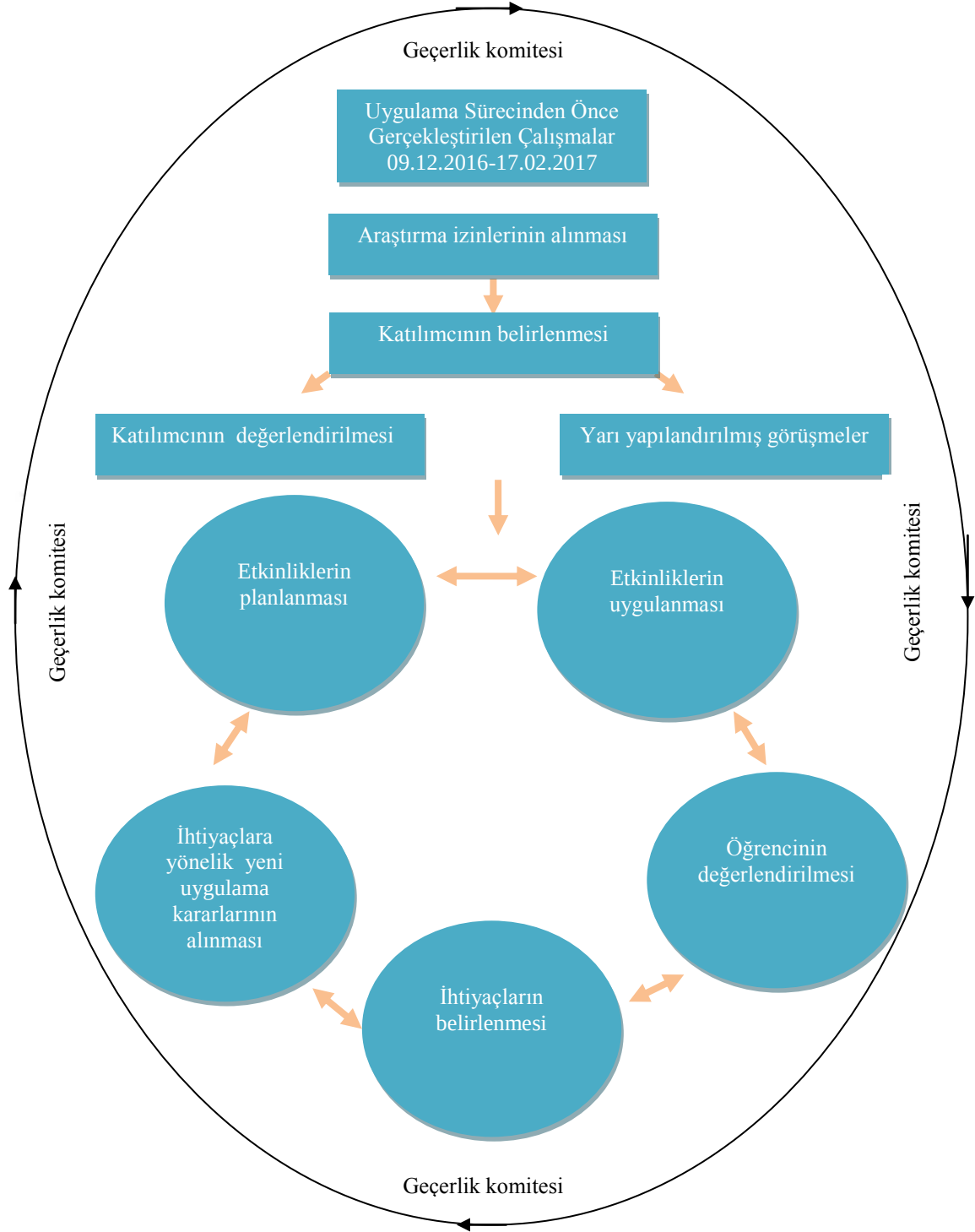
3.1. Hikaye Okuma Etkinliği Nasıl Gerçekleştirilmiştir?

İşitme kayıplı bir çocuğun okulöncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin hikaye okuma etkinliği ile desteklenme sürecinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma; a) uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen çalışmalar ve b) uygulama süreci olmak üzere iki adımda gerçekleştirilmiştir. Aşağıda bu süreçte gerçekleştirilen etkinlikler ve uygulama adımları sunulmuştur.

3.1.1. Uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen çalışmalar

Uygulama sürecinden önce 09.12.2016-24.02.2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen çalışmalara ait döngü Şekil 3.1'de sunulmuştur.

Uygulama sürecinden önce, Etik kurul ve MEB Araştırma İzni alınmış ve araştırmaya katılmaya gönüllü aile ile iletişim kurulmuştur. 09.12.2016 tarihinde aileden izin alınarak katılımcının araştırmanın amacına uygunluğunu belirlemek amacı ile ilk değerlendirme uygulaması gerçekleştirilmiştir. 14.12.2016 tarihinde, geçerlik komitesi toplantısında ilk değerlendirme uygulamasına ait ses kayıtları dinlenmiş, Atiye'nin eğitimsel ve odyolojik özelliklerinin araştırma için uygun olduğuna karar verilmiştir (Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 12). Katılımcı belirlendikten sonra öğretmen ve aile ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, Atiye'nin alıcı ve ifade edici dil becerilerinin değerlendirilmesine yönelik iki değerlendirme uygulaması daha yapılmıştır. Değerlendirme uygulamalarından sonra uygulama sürecinde yapılacak etkinliklere hazırlık olması ve Atiye'nin bu etkinliklere alışması amacıyla 13.01.2017-17.02.2017 tarihleri arasında, sıralı kartlardaki olayları paylaşma, tek kart resimdeki olayları paylaşma, çocuğa hikaye anlatma, hikaye okuma etkinlikleri ve izleyen etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Her etkinlik, uygulama öncesinde planlanmış, daha sonra uygulama gerçekleştirilmiş ve ardından araştırmacı tarafından yansıtılmalı değerlendirme yapılmıştır. Sonrasında geçerlik komitesi üyeleri ile birlikte etkinliklerin kayıtları dinlenmiş, araştırmacının ve Atiye'nin ihtiyaçları belirlenmiş ve bu doğrultuda sonraki etkinlikler için uygulama kararları alınmıştır. Uygulama sürecinden önce



Şekil 3.1. Uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen çalışmaların döngüsü

gerçekleştirilen çalışmalar; a) katılımcının belirlenmesi, b) öğretmen ve aile ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, c) katılımcının alıcı ve ifade edici dil

becerilerinin değerlendirilmesi ve d) uygulama sürecinden önce yapılan etkinlikler şeklinde aşağıda sunulmuştur.

a) *Katılımcının belirlenmesi:* Katılımcının belirlenmesi amacı ile 09.12.2016 tarihinde "Cemile Parka Gidiyor" isimli hikaye kitabı kullanılarak ilk değerlendirme uygulaması yapılmıştır. Hikaye kitabı seçilirken konunun Atiye'nin yaşına uygun olmasına dikkat edilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 08.12.2016, s. 26). Seçilen kitabın olay örgüsü; Cemile, Kerem ve annelerinin birlikte parka gitmeleri, Cemile'nin kaydırdan kayarken korkması ve Kerem'in ona yardım etmesi üzerine kurgulanmıştır. Uygulamanın planlanmasında; konuşmanın akıcılığına yönelik Atiye'nin üç sözcüklü cümleleri ritmik olarak söyleyebilmesi, dilin kullanımına yönelik bildirme, tahmin etme ve mantık yürütme sorularına cevap vermesi, söz dizimine yönelik ise gelecek zaman eki, fiile gelen çoğul eki ve hal eklerinin kullanımı amaçlanmıştır. Uygulama, Konya'da bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin sınıfında saat 14:33'te yapılmış ve yaklaşık 17 dakika sürmüştür.

Uygulama sırasında Atiye'nin göz ilişkisi kurma, ortak ilgi ve sıra alma iletişimsel becerilerini edindiği görülmüştür (Araştırmacı günlüğü, 10.12.2016, s. 28). Atiye resimlerde gördüğü olayları anlatmakta zorlanmıştır. Olayları anlatırken "abi", "anne", "park", "at" sözcükleri gibi sınırlı sayıda isim kullanmıştır. Kullandığı filler, "bak", "at" şeklinde kök halindedir. (Araştırmacı günlüğü, 10.12.2016, s. 28-29). Bir ve iki sözcüklü basit cümleleri anlaşılır şekilde tekrarlayabilmiştir. Basit bildirme sorularına materyaldeki resimlerden yola çıkarak cevap verebilmiştir. Örneğin; Kerem'in Cemile'ye geldiğinin görüldüğü sayfada "Kim gelmiş?" bildirme sorusu resimden gösterilerek sorulduğunda, "büyük abi" cevabını vermiştir (09.12.2017, Ses kaydı 1, 05'20"). Bunun dışında "Cemile nereye gelmiş?", "Cemile ne yapıyor?", "Cemile neden sandalyeden iniyor?", "Cemile annesine ne söylüyor?", "Bisiklete nerede binecekler?" sorularına cevap verememiş, bazı soruları aynen tekrarlamaya çalışmıştır (Araştırmacı günlüğü, 10.12.2016, s. 29). 14.12.2016 tarihinde yapılan geçerlik komitesi toplantısında uygulamanın ses kayıtları incelendiğinde Atiye'nin eğitimsel ve odyolojik özelliklerinin araştırma için uygun olduğu, ancak değerlendirmede planlanan amaçların Atiye'nin alıcı ve ifade edici dil becerilerinin üzerinde olduğu görülmüştür. Katılımcının belirlenmesini izleyen süreçte aile ve anasınıfı öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmasına ve alıcı ve ifade edici dil becerilerini belirlemeye yönelik değerlendirme

uygulamalarının gerçekleştirilmesine karar verilmiştir (Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 12).

b) *Öğretmen ve aile ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler:* 14.12.2016 ve 28.12.2016 tarihlerinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarında, Atiye'nin alıcı ve ifade edici dil becerilerine yönelik bilgi alabilmek amacı ile aile ve anasınıfı öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmasına karar verilmiştir (Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 12, 14; 14.12.2016, Geçerlik Komitesi toplantısı ses kaydı 19, 23'). Değerlendirme sürecinde gerçekleştirilen görüşmeler aşağıda sunulmuştur.

Anasınıfı öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme: 28.12.2016 tarihinde yapılan geçerlik komitesi toplantısında, görüşme sorularının okulda yapılan etkinlikler ve Atiye'nin derslere katılımına yönelik hazırlanmasına karar verilmiştir. (Araştırmacı günlüğü, 28.12.2016, s. 41; Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı 14). Bu karar doğrultusunda görüşme soruları araştırmacı tarafından yazılmış ve 04.01.2017 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında kontrol edilmiştir. Sorular; Atiye'nin alıcı ve ifade edici dili, kullandığı sözcükler, sınıf ortamı, sınıfta yapılan etkinlikler, Atiye'nin bu etkinliklere katılımı ve tutumu, okulöncesi eğitime başladığından bu yana gösterdiği gelişim üzerine şekillendirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme, 13.01.2017 tarihinde saat 14:00'te okulun kütüphanesinde gerçekleştirilmiş, yaklaşık yedi dakika sürmüş ve ses kaydı alınmıştır. Anasınıfı öğretmeni; sınıfta 12 öğrencisinin olduğunu, öğrencilerden birinde otizm spektrum bozukluğu, diğerinde (Atiye) ise işitme kaybı olduğunu belirtmiştir. Atiye'nin arkadaşlarının isimlerini söylediğini, ancak anlatımlarında daha çok vücut dilini kullandığını belirtmiştir. Derslerde Atiye'nin anlaması ile ilgili şunları söylemiştir: *"Göz teması kurarsam, tekrar edersem, tane tane ve yüksek sesle konuşursam anlıyorum. Söylediğim kelimeyi aynen tekrarlıyorum."* (13.01.2017, Anasınıfı öğretmeni ile görüşme 1, 25"). Öğretmen sınıf içi etkinliklerde sınıfta hikaye kitabı okuduklarını ve hikayelerin resimlerine baktıklarını, kitabın hızlı okunması durumunda Atiye'nin anlamakta zorlandığını ifade etmiştir. Buna ek olarak sanat etkinlikleri, boyama, kesme, katlama, oyun saati, resim yapma, müzik, sayılar ve renklere yönelik okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri arasından sanat etkinliklerine ve müzikli oyunlara katılmaktan keyif aldığını söylemiştir. Ders sırasında Atiye'nin tutumunu; *"algısı kuvvetli, çabuk sıkılmayan, sabırlı, öğrenmeye ve dinlemeye meraklı"* şeklinde betimlemiştir (13.01.2017, Anasınıfı öğretmeni ile görüşme 1, 01'45"). Ancak arkadaşlarıyla iletişim kurmakta zorlandığını,

bu durumun onu sinirlendirdiğini, kardeşinin doğumunun onu olumsuz etkilediğini, vurma davranışı göstermeye başladığını belirtmiş ve sınıftaki diğer öğrencilerin Atiye'ye gösterdikleri olumsuz tutum sebebiyle anlaşılmadıklarını ifade etmiştir. Okulda destek bir çalışmanın yapılmadığını, Atiye'nin sadece özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gittiğini belirtmiştir (13.01.2017, Anasınıfı öğretmeni ile görüşme 1).

Aile ile yarı yapılandırılmış görüşme: 24.12.2016 tarihinde Atiye'nin evinde anne ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu görüşme, geçerlik komitesi toplantısında alınan karar doğrultusunda, katılımcı bilgi formu ve veli izin formunun Atiye'nin annesi ile birlikte incelenmesi ve doldurulması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında, annenin isteği doğrultusunda ses ya da görüntü kaydı alınamamış, verdiği cevaplar yazılarak kaydedilmiştir.

Anneden alınan bilgilere göre, anne Atiye ile en çok vakit geçiren kişidir. Anne; birlikte hikaye kitabının resimlerine bakarak olayları konuştuklarını, bazen hikayeyi okuduğunu, olaylarla ilgili soru sorduğunu ve Atiye'nin anlatmaya çalıştığını ifade etmiştir. Bununla birlikte oyunlar oynadıklarını, şarkı ve tekerleme söylediklerini ve yemek yaptıklarını anlatmıştır. Etkinliklere günde ortalama yarım saat ayırdıklarını, sürenin Atiye'nin sıkılma durumuna göre değişebildiğini, okuma etkinliklerini genelde akşam yatmadan önce yaptıklarını belirtmiştir. Son olarak okula gitmeye başlayınca arkadaşlarının ve yakın akrabaların isimlerini söylemeye başladığını ifade etmiştir. (Araştırmacı günlüğü, 26.12.2016, s. 34).

c) *Alıcı ve ifade edici dil becerilerinin değerlendirilmesi*: 14.12.2016 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında Atiye'nin alıcı ve ifade edici dil becerilerine yönelik daha detaylı bilgi alınabilmesi amacı ile iki değerlendirme çalışmasının yapılmasına ve bu değerlendirmelerde basit olaylardan oluşan sıralı kartlar ve tek kart resimlerin kullanılmasına karar verilmiştir (14.12.2016, Geçerlik Komitesi toplantısı ses kaydı 19, 04'34"; Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı 12). Bu doğrultuda; 24.12.2016 tarihinde yapılacak değerlendirme için 4 karttan oluşan sıralı kartlar seçilmiş, 30.12.2016 tarihinde yapılacak değerlendirme için ise tek kart resim belirlenmiştir. 21.12.2016 ve 28.12.2016 tarihlerinde yapılan geçerlik komitesi toplantılarında, bu materyaller gözden geçirilmiş ve değerlendirme çalışmalarında kullanılmasına karar verilmiştir (21.12.2016, Geçerlik Komitesi toplantısı ses kaydı 20, 01'40"; Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı 13, 14). Alıcı ve ifade edici dil

becerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan değerlendirme çalışmalarına yönelik bilgiler Tablo 3.1.' de sunulmuştur.

Tablo 3.1. *Alıcı ve ifade edici dil becerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan değerlendirme çalışmalarına yönelik bilgiler*

Tarih	Saat/Süre	Yer	Materyal
24.12.2016	15:37 18'	Katılımcının Evi	Sıralı kart: Eve gelen kedi
30.12.2016	16:00 14'32"	Katılımcının Evi	Tek kart resim: Salonda oturan aile

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi, alıcı ve ifade edici dil becerilerini belirleyebilmek amacı ile 24.12.2016 ve 30.12.2016 tarihlerinde yapılan uygulamalarda kullanılan sıralı kart ve tek kart resimlerin ve etkinliklerin önemli özellikleri aşağıda verilmiştir:

- Sıralı kartlarda; akşam kedinin eve gelmesi, küçük kızın kapıyı açması, kediye içeri alması ve süt vermesini anlatan bir olay örgüsü bulunmaktadır.
- Tek kart resimde ise aile bireylerinin salonda oturduğu, büyükannenin kız çocuğuna kitap okuduğu, erkek çocuğun oyuncakıyla gazete okuyan babasının yanına gittiği, o sırada annenin çay getirdiği anlatılmaktadır.
- Bu çalışmaların planlarında konuşmanın akıcılığına yönelik Atiye'nin tek sözcüklü cümleleri kullanabilmesi, iki sözcüklü cümleleri ritmik olarak tekrarlayabilmesi, dilin kullanımına yönelik bildirme sorularına cevap verebilmesi, söz dizimine yönelik ise şimdiki zaman ekini ve -miş'li geçmiş zaman ekini kullanabilmesi amaçlanmıştır.
- Birebir ortamda gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarına, materyaldeki olayın anlaşılmasına yardımcı olan bir giriş cümlesi ile başlanmıştır. Örneğin; sıralı kartlardaki olay paylaşılırken; "Bugün seninle birlikte sıralı kartlara bakacağız. Bu resimlerde bir tane kız çocuğu var. Kız dışarıdan 'miyav miyav' ses duyuyor. Kız kapıyı açıyor." şeklinde giriş cümlesi söylenmiş ve "Bakalım kim gelmiş?" sorusu sorulmuştur.
- Giriş cümlesinden sonra ilk resim açılmış, "Neler oluyor?" sorusu sorulmuş ve Atiye'nin gördüğü olayları anlatması istenmiştir.
- Atiye'nin katılımları dinlenmiş, ana olaylarla ilgili sorular sorulmuş, cevabı genişletilmiş ya da düzeltilmiştir.

- Atiye'nin bir anlatım yapamaması durumunda, olayla ilgili kısa açıklamalar yapılmıştır.
- Sorulara cevap verememesi veya yanlış cevap vermesi durumunda, doğru cevap söylenmiş, Atiye'nin cevabı dinlemesi, anlaması ve tekrar etmesi istenmiştir.
- Bir sonraki resme geçerken olayları tahmin etmesi beklenmiş, tahminleri dinlenerek olaylar hakkında konuşulmuştur.

Uygulamalarda Atiye'nin dikkatini ve ilgisini çekmek, etkinlikten hoşlanmasını sağlamak ve motivasyonunu arttırmak amacıyla ana olaylarla ilgili gerçek nesnelerden oluşan destekleyici materyaller kullanılmıştır. Örneğin; sıralı kartlarda mama kabı, süt kutusu ve oyuncak kedi kullanılarak resimdeki kızın mama kabı getirdiği, kabın içine süt koyduğu, kedinin sütü içtiği canlandırılmıştır.

Aşağıda 24.12.2016 ve 30.12.2016 tarihlerinde gerçekleştirilen değerlendirme çalışmaları sonucunda, Atiye'nin alıcı ve ifade edici dil becerilerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Alıcı dil becerileri: Araştırmacı, anlatım sırasında basit cümleler kurduğunda ve olayları resimden gösterdiğinde Atiye ana olayları anlayabilmiş, cevabı resimde görülen basit bildirme sorularına cevap verebilmiştir. Örneğin; sıralı kartların ikinci resminde kızın kapıyı açtığı ve kedinin içeri girdiği görülmektedir. Araştırmacı "Kim gelmiş?" sorusunu sorduğunda Atiye cevap verememiştir, ancak soru "Bu kim?" şeklinde değiştirilip resimdeki kedi gösterildiğinde Atiye, "kedi" cevabını vermiştir (24.12.2016 Ses kaydı 2, 05'50"). Benzer şekilde son resimde kızın kediye süt verdiği ve kedinin süt içtiği görülmektedir. "Kedi ne içiyor?" ve "Kabın içinde ne var?" soruları sorulmuş, ancak Atiye sorulara cevap verememiştir. "Kedi ne içiyor?" sorusu resimden gösterilerek tekrarlandığında Atiye, "Süt" cevabını verebilmiştir (24.12.2016, Ses kaydı 2, 13'15"). Tek kart resimde; annenin çay getirdiği ve büyüklere çay verdiği görülmektedir. Atiye resmi görünce "içmek" eylemini hareketleriyle anlatmıştır. Bunun üzerine resimden gösterilerek sorulan "Ne içiyorlar?" sorusuna "çay" cevabını vermiştir. (30.12.2016, Ses kaydı 5, 10'03"; Araştırmacı günlüğü, 27.12.2016, s. 36-38). Ancak bazı sorular cevabı resimden gösterilerek sorulduğu halde, Atiye anlamakta ve cevap vermekte zorlanmış ve soruyla ilgili olmayan katılımlarda bulunmuştur. Örneğin; sıralı kartlarda ilk resimde kızın evde ses duyduğu ve kapıyı dinlediği görülmektedir. Kızın evde olduğu, dışarıdan ses duyduğu olayları paylaşıldıktan sonra araştırmacı "Burası neresi? sorusunu resimdeki evi göstererek sormuş ancak Atiye, "Burası" sözcüğünü

tekrarlamış ve ses çıkararak resimdeki diğer olayları anlatmaya çalışmıştır. Soru "Kız nerede?" olarak değiştirilip tekrar sorulmuş ancak Atiye cevap verememiştir (24.12.2016, Ses kaydı 2, 01'30").

İfade edici dil becerileri: Atiye'nin olayları anlatırken genellikle sözlü katılımlarının az olduğu ve resimdeki olayları taklit ederek anlatmaya çalıştığı görülmüştür. Örneğin; tek kart resimde, babaannenin küçük kıza kitap okuduğu görülmektedir. Resimden gösterilerek olay ile ilgili "Babanne ne yapıyor?" sorusu sorulmuş, Atiye, resimdeki olayı taklit ederek babaannenin kitap okuduğunu anlatmaya çalışmıştır (30.12.2016, Ses kaydı 5, 01'42"; Araştırmacı günlüğü, 27.12.2016, s. 36-38).

Atiye'nin resimden görsel ipucu verilerek sorulan sorulara tek sözcükle cevap verdiği görülmüştür. Tek sözcüklü katılımlarının çoğu isimdir. Örneğin; "çorap", "abi", "eldivenleri", "bebek", "mama", "Ahmet", "çorba" gibi (Araştırmacı günlüğü, 27.12.2016, s. 35, 37, 40). Bununla birlikte bazı sorulara iki sözcüklü basit cümleler ile cevap verebilmiştir. Örneğin; tek kart resimde, bebeğin topunu düşürdüğü ve ağladığı görülmektedir. Olayla ilişkili olarak "Kim ağlıyor?" sorusuna Atiye, "Bebek ağlıyor" cevabını vermiştir (30.12.2016, Ses kaydı 5, 07'25"; 11'05").

Değerlendirme çalışmalarında Atiye'nin sınırlı sayıda fiil kullandığı görülmüştür. Bu fiillerde kişi eklerini kullanmamıştır. Zaman eki kullanımına ilişkin örnek sayısı oldukça azdır. Zaman eklerinden, -miş'li geçmiş zaman ve şimdiki zaman eklerini birkaç cümlede kullanmaya çalışmış, diğer zaman eklerini kullanmamıştır.

Atiye, iki sözcüklü cümleleri tekrar edebilmiş, üç-dört sözcüklü cümleleri tekrar etmeye çalışmıştır. Bunların dışında anlamını bilmediği sözcükleri resimden göstererek ve araştırmacıya bakarak "Kim o?", "Bu ne?", "Şu ne?" gibi sorularla öğrenmeye çalışmıştır. Örneğin; sıralı kartlarda gördüğü kızın terliğini, tokasını, pijamasını, gökyüzünde görünen yıldız ve ayı göstermiş ve araştırmacıya bakarak yanıt istemiştir (Araştırmacı günlüğü, 27.12.2016, s. 37).

d) Uygulama sürecinden önce yapılan etkinlikler: 04.12.2016 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında, Atiye'nin sözlü dil becerilerinin sınırlı olduğu, dinleme becerilerinde, olayları anlamakta, anlatmakta ve sorulara cevap vermekte zorluk çektiği görülmüştür. Bu sebeple öncelikle Atiye'nin etkinliklere aşina olması, nasıl dinleyeceğini fark etmesi, etkinliklerin nasıl yapılacağına yönelik bilgi edinmesi ve Atiye'nin sürece nasıl katılacağına dair fikir edinebilmesi amacıyla

uygulama sürecinden önce hikaye anlatma, tek kart resimdeki olayları paylaşma, hikaye okuma, şarkı söyleme ve izleyen etkinliklerden oluşan çalışmaların yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu süreçte, katılımcı-araştırmacı etkileşiminin güçlenmesi amaçlanmıştır (Geçerlik komitesi toplantısı ses kaydı 19; Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 12). Uygulamaya başlamadan önce, 28.12.2016-23.01.2017 tarihlerinde gerçekleştirilen geçerlik toplantılarında bu süreçte kullanılacak etkinlikler belirlenmiş ve aşağıdaki kararlar alınmıştır:

- Her oturumda dinleme becerileri ile birlikte ses bilgisel farkındalığı da geliştirmek amacı ile o haftanın konusuna yönelik şarkı veya oyun hazırlanmasına karar verilmiştir.
- Oturumların şarkı söyleyerek başlamasına, ardından çocuğa hikaye okuma, hikaye anlatma ve tek kart resimdeki olayları paylaşma etkinliklerinin uygulanmasına, bu etkinliklerde geçen dil yapılarının ve sözcüklerin kullanımına fırsat vermek amacıyla etkinliklerin ardından izleyen etkinlik yapılmasına karar verilmiştir (Geçerlik Komitesi toplantısı ses kaydı 22; Geçerlik Komitesi toplantısı ses kaydı 23; Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 16, 17).

Tablo 3.2'de bu kararlar doğrultusunda Uygulama sürecinden önce yapılan etkinlikler, tarihleri ve kullanılan materyallere yönelik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3.2. *Uygulama sürecinden önce yapılan etkinlikler, tarihleri, süreleri ve kullanılan materyaller*

Tarih	Etkinlik	Materyal	Süre
13.01.2017	Hikaye anlatma	Kardan Adam Nerede?	14' 47"
20.01.2017	Hikaye anlatma	Ayşe Pikniğe Gidiyor	29'
	Tek kart resimdeki olayları paylaşma	Kış Mevsimi	08'
	İzleyen etkinlik	Kış mevsimi posteri yapma Kardan Adam şarkısı	20'
27.01.2017	Şarkı	Poster - Kardan Adam - Kuş	07'
	Hikaye okuma	Barış'ın Kuşu	21' 51"
	İzleyen etkinlik	Kuş yapmak Bahçede Bir Kuş şarkısı	21'36"
08.02.2017	Şarkılar	Poster - Kardan Adam - Kuş - Bahçede Bir Kuş	06' 39"
	Hikaye okuma	Barış'ın Kuşu Merve'nin Köpeği	21' 11'
	İzleyen etkinlik	Köpek yapma	19'

Tablo 3.2. (Devam) *Uygulama sürecinden önce yapılan etkinlikler, tarihleri, süreleri ve kullanılan materyaller*

10.02.2017	Hikaye anlatma	Yavru Köpek	28'
	İzleyen etkinlik	Köpek yapma Köpeğim şarkısı Köpek oyunu-Canlandırma	27' 42"
17.02.2017	Şarkı	Poster • Köpeğim • Kardan Adam, • Kuş • Bahçede Bir Kuş	04' 34"
	Hikaye okuma	Kar Yağıyor	17'32"
	İzleyen etkinlik	Atkı, bere, eldiven yapma Kar Yağıyor şarkısı	51'

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi uygulama sürecinden önce yapılan etkinlikler 13.01.2017-17.02.2017 tarihleri arasında altı oturumda gerçekleştirilmiştir. Süreç 13.01.2017 tarihinde çocuğa hikaye anlatma etkinliği ile başlamış, 20.01.2017 tarihinde çocuğa hikaye anlatma ve tek kart resimdeki olayları paylaşma etkinliklerine izleyen etkinlik eklenmiştir. 27.01.2017-17.02.2017 tarihleri arasındaki oturumlar şarkı söyleme, çocuğa hikaye anlatma, hikaye okuma etkinlikleri ve izleyen etkinlikler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Aşağıda bu süreçte yapılan etkinlikler sunulmuştur.

Çocuğa hikaye anlatma: Hikaye anlatma etkinlikleri ile çocuğun sözlü dil ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi anlaması desteklenmekte ve sesbilgisel farkındalığın gelişimine fırsat sağlanmaktadır (Gunning, 2003, s. 16, 17; Cunningham vd, 2004, s. 31; Miller, 2005, s. 14, 15; Cabell vd., 2009; s. 24-25). Bu araştırmada, Atiye'nin resimlerdeki olaylardan anlam çıkarmasını, anlatılan olayları dinlemesini sağlamak ve olayları nasıl anlatabileceğine dair farkındalık yaratmak amacı ile hikaye anlatma etkinliğine yer verilmiştir. Hikaye anlatma etkinliklerinde "Kardan Adam Nerede?", "Ayşe Pikniğe Gidiyor" ve "Yavru Köpek" isimli hikaye kitapları kullanılmıştır. Aşağıda anlatılan hikayelerin konuları kısaca verilmiştir.

- "Kardan Adam Nerede?" hikayesinde konu, küçük bir kızın babası ile kardan adam yapması ve güneşin kardan adamı eritmesidir.
- "Ayşe Pikniğe Gidiyor" kitabının konusu, Ayşe'nin arkadaşı ve köpeği ile birlikte pikniğe gitmesi ve farklı hayvanların piknik sepetinden yemek almak istemesi, köpeğin yemek sepetini korumasıdır.

- "Yavru Köpek" hikayesi ise bir ailenin yavru köpek almasını ve köpeğin evi dağıtmasını anlatmaktadır.

Hikayedeki olayların paylaşımında dikkat edilen noktalar aşağıda sunulmuştur:

- Kitabın adı söylenmiş, kapak resmi gösterilerek resimde görülen olaylar üzerinde konuşulmuştur.
- Ardından hikayenin ilk sayfası açılmış, "Neler oluyor?" sorusu sorulmuş ve Atiye'nin resimde gördüğü olayları anlatması beklenmiştir.
- Atiye'nin anlatım yapamadığı yerlerde araştırmacı anlatım yaparak model olmuştur.
- Atiye'nin katılımlarını genişletmek amacı ile kitaptaki olaylara ilişkin sorular sorulmuştur.
- Atiye'nin sözdizimine uygun anlatım yapamaması durumunda, anlatmak istedikleri düzeltilerek tekrarlayabileceği şekilde geri verilmiştir.
- Hikaye kitabında sonraki sayfaya geçerken tahmin soruları sorulmuş, tahmin gelmemesi durumunda sorular seçenek sunularak açılmıştır. Yine cevap gelmemesi durumunda, "Bakalım ne olacak?" sorusu sorularak diğer sayfaya geçilmiş ve resim gösterilmiştir.

Çocuğa hikaye okuma: Çocuğa hikaye okuma, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde önemli avantajlar sağlamaktadır. Bu etkinliklerin temel amacı çocuğun dinlediğini anlama becerilerini desteklemektir (Gunning, 2003, s. 16, 17; Cunningham vd, 2004, s. 31; Miller, 2005, s. 14-16). Uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen hikaye okuma etkinlikleri için "Barış'ın Kuşu", "Merve'nin Köpeği" ve "Kar Yağıyor" isimli kitaplar kullanılmıştır. Dil yapılarının Atiye'nin alıcı ve ifade edici dil becerilerinin üzerinde olması nedeniyle hikayede yer alan cümleler basitleştirilmiş ve bazı sayfalar kullanılmamıştır. Aşağıda bu süreçte okunan hikayelerin konuları kısaca verilmiştir.

- "Barış'ın Kuşu" hikayesinin konusu Barış'ın eve dönerken düşen bir kuş görmesi, kuşu eve getirmesi, ona bakması ve kuşun iyileşerek gitmesidir.
- "Merve'nin Köpeği" isimli hikayenin konusu, Merve'nin ailesinin hediye olarak köpek alması, köpeğin kaçması, köpeği aramaları, bulmaları ve Merve'nin çok sevinmesidir.
- "Kar Yağıyor" hikayesinde ise Aslı, Murat ve ailesinin dışarı çıkıp karla oyun oynamaları anlatılmaktadır.

Hikaye okuma etkinliğinde dikkat edilen noktalar uygulama süreci bölümünde ele alınmıştır.

Tek kart resimdeki olayları paylaşma: Bu araştırmada Atiye'nin gördüğü olayları nasıl anlatabileceğine yönelik farkındalık geliştirmesi ve olaylar arası ilişki kurabilmesi amacıyla tek kart resim kullanılmıştır. Uygulama sürecinden önce yapılan çalışmalarda kullanılan resim kış mevsimi ile ilgilidir. Resimde, çocukların kızakla kayması, kardan adam yapmaları ve bir insanın kuşlara yem vermesi anlatılmaktadır. Tek kart resimdeki olaylar paylaşılırken dikkat edilen noktalar aşağıda sunulmuştur:

- Tek kart resimdeki olaylar ile ilgili kısa bir giriş cümlesi söylenerek resim gösterilmiştir.
- Resimde birden fazla olay olması sebebi ile "Bakalım kardan adamı nasıl yapıyorlar?" sorusu sorularak Atiye'nin belirli bir olaya odaklanması sağlanmıştır (20.01.2017, Ses kaydı 9, 48").
- Atiye'nin anlatımları dinlenmiş, anlatamadığı yerlere yönelik sorular sorularak katılımı desteklenmiştir.
- Ayrıca Atiye'nin sözel olmayan katılımları kabul edilmiş ve sözlü olarak geri verilmiştir.
- Atiye'nin olaylar arasında ilişki kurabilmesi amacıyla, olayla ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Şarkılar: Şarkılar sahip oldukları dil özellikleri ile sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözlü dil gelişimi ve sözcük dağarcığı gelişimini destekleyen etkinliklerdir (Cabel vd., 2009 s. 25, 29). Bu araştırmada, her oturumun başında şarkı söylenmiş, bu etkinlikler izleyen etkinlik olarak da kullanılmıştır. Şarkılar 50x70 ebatlarında posterlere hazırlanmış, cümleler 85 punto ile yazılmış ve cümledeki olaylara ilişkin resimler kullanılmıştır. Uygulama sürecinden önce yapılan çalışmalara; Kardan Adam, Kuş, Bahçede Bir Kuş ve Köpeğim isimli şarkılar söylenerek başlanmıştır. Her bir oturumda şarkıların söylenmesi yaklaşık 5 dakika sürmüştür. Şarkıların uygulamasında dikkat edilen noktalar uygulama sürecinde sunulmuştur.

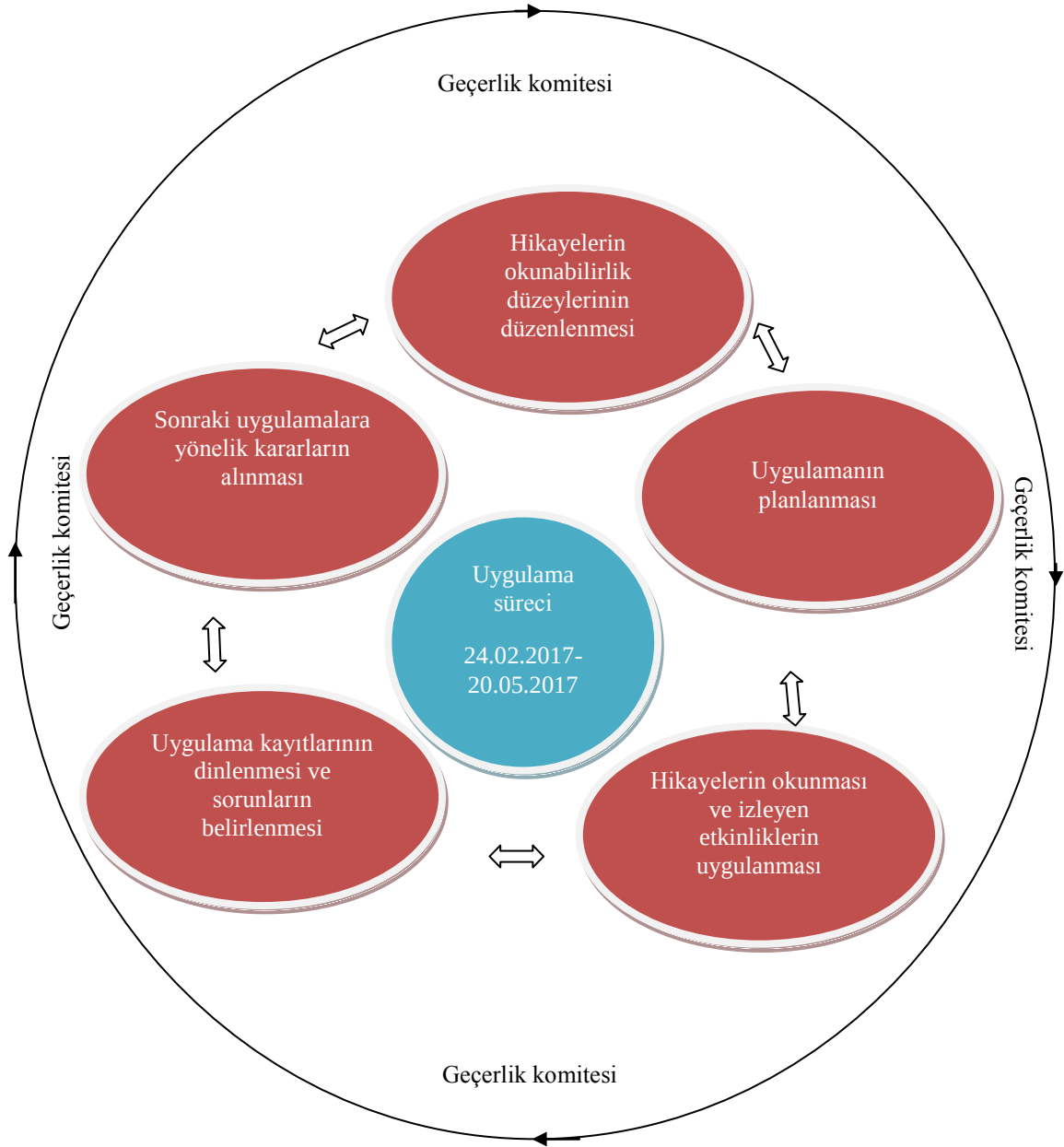
İzleyen Etkinlik: İzleyen etkinliklerin amacı, çocuğun etkinlik sırasında kullanılan dil ile tekrar karşılaşmasına ve kullanmasına fırsat vermesidir (Gunning, 2003, s. 337). Bu araştırmada izleyen etkinlik kapsamında; hikaye okuma, anlatma ya da tek kart resimdeki konu ile ilişkilendirilerek ilgili resimlerin kesip yapıştırılmasıyla fon kağıdı üzerinde resim oluşturma, konuyla ilişkili resim yapma ve olayları paylaşma, konuya

ilişkin boyama yapma ve olayları paylaşma, konuya ilişkin maket yapma ve olayları paylaşma ve şarkı söyleme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler sırasında hem konuya ilişkin konuşulmuş hem de etkinlik adımları sözlü olarak açıklanmıştır. Bu şekilde farklı bağlamda Atiye'nin öğrendiği dili kullanmasına ve pekiştirmesine uygun ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Uygulama sürecinden önce yapılan etkinliklerde, hikaye okuma, anlatma ve tek kart resimdeki olayları paylaşma etkinliklerinin konusuna uygun olarak kış mevsimi poster, kuş maketi, köpek maketi, atkı, bere ve eldiven yapma, şarkı söyleme ve köpek ile ilgili oyun etkinlikleri yapılmıştır. Bunlara ek olarak Kardan Adam, Bahçede Bir Kuş, Kar Yağıyor, Köpeğim şarkıları söylenmiştir. Bu süreçte dört oturumda izleyen etkinlik yapılmıştır. Her çalışmadaki izleyen etkinlik ortalama 24 dakika sürmüştür. İzleyen etkinliklerde dikkat edilen noktalar uygulama sürecinde sunulmuştur.

21.02.2017 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında, 17.02.2017 tarihli uygulamanın ses kayıtları incelenmiş ve Atiye'nin etkinliklere katılımlarının arttığı ve araştırmacının uygulama adımlarını yürütebildiği görülmüştür. Bunun üzerine 24.02.2017 tarihinde, uygulama sürecinin başlamasına ve seri hikaye kitaplarının okunmasına karar verilmiştir (21.02.2017, Geçerlik Komitesi toplantısı ses kaydı 12, 07'; Ses kaydı 13, 20'30"; Geçerlik Komitesi Toplantı Tutanağı 21). Alınan karar doğrultusunda uygulama süreci 24.02.2017 tarihinde serinin en basit düzeydeki ilk kitabı olan "Alp Hasta Oluyor" isimli hikayenin okunmasıyla başlamıştır. Aşağıda uygulama sürecine yönelik bilgiler sunulmuştur.

3.1.2. Uygulama süreci

Uygulama süreci 24.02.2017-20.05.2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde her kitap ikişer kez okunmuş ve tüm serinin okunması 12 oturumda gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecine ait döngü Şekil 3.2'de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Uygulama süreci döngüsü

Şekil 3.2'de görüldüğü gibi uygulamalardan önce hikaye kitabının okunabilirlik düzeyi düzenlenmiş, uygulamada söylenecek şarkılar belirlenmiş ve izleyen etkinliklere karar verilmiştir. Araştırmacı, uygulamada yapılacak etkinliklere yönelik materyalleri hazırlamış ve her bir etkinliği planlamıştır. Uygulamanın ardından yapılan geçerlik komitesi toplantısında araştırmacının yansıtmalı değerlendirmesi incelenmiş, uygulamaya ait ses kaydı dinlenmiş, uygulamadaki sorunlar belirlenmiş ve sorunların çözümüne yönelik yeni eylem kararları alınmıştır. Uygulama süreci geçerlik komitesi

tarafından sistematik olarak izlenmiştir. Tablo 3.3'te uygulama tarihleri, yapılan etkinlikler, kullanılan materyaller ve uygulama süreleri sunulmuştur.

Tablo 3.3. *Uygulama tarihleri, yapılan etkinlikler, kullanılan materyaller ve uygulama süreleri*

Tarih	Etkinlik	Materyal	Süre
24.02.2017	Şarkılar	Poster - Kardan adam - Kuş - Köpeğim - Bahçede bir kuş	05' 12"
	Hikaye okuma: Kitap 1	Alp hasta oluyor	17' 44"
	İzleyen etkinlik	Keserek, yapıştırarak, boyayarak kızak ve kızığa binen çocuklar yapma Kar Yağıyor şarkısı	26"
10.03.2017	Şarkılar	Poster - Kar yağıyor - Bahçede bir kuş - Kuş	05' 04"
	Hikaye okuma: Kitap 1	Alp hasta oluyor	14' 27"
	İzleyen etkinlik	Keserek, yapıştırarak, boyayarak kızak ve kızığa binen çocuklar yapma	19' 31"
17.03.2017	Şarkılar	Poster - Köpeğim - Kardan adam - Kardan adam	05' 35"
	Hikaye okuma: Kitap 2	Aslı ve Alp Parkta	24'
	İzleyen etkinlik	Park maketi yapmak Park şarkısı	16' 35"
24.03.2017	Şarkılar	Poster - Kardan adam - Bahçede bir kuş - Köpeğim	05' 13"
	Hikaye okuma: Kitap 2	Aslı ve Alp Parkta	25'
	İzleyen etkinlik	Park-kes yapıştır Park şarkısı	13'
31.03.2017	Şarkılar	Poster - Bahçede bir kuş, - Kardan adam, - Park, - Köpeğim, - Kar yağıyor	06' 04"
	Hikaye okuma: Kitap 3	Aslı ve Alp Bahçede	27'23"
	İzleyen etkinlik	Kes-yapıştır -saksıda çiçek Çiçek şarkısı	31' 34"

Tablo 3.3. (Devam) *Uygulama tarihleri, yapılan etkinlikler, kullanılan materyaller ve uygulama süreleri*

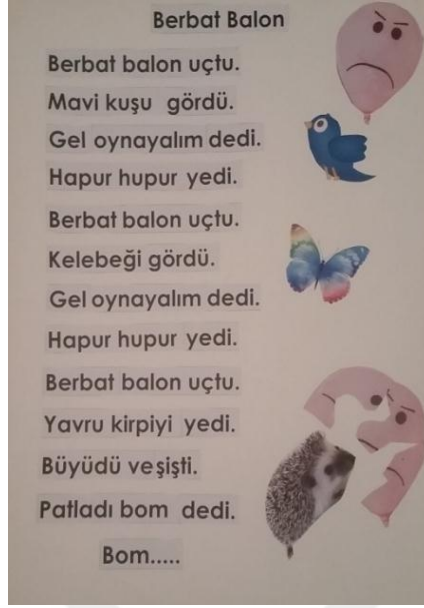
14.04.2017	Şarkılar	Poster - Kar yağıyor - Bahçede bir kuş - Köpeğim - Kardan adam - Park - Kardan adam - Kuş	06' 48"
	Hikaye okuma: Kitap 3	Aslı ve Alp Bahçede	31'
	İzleyen etkinlik	Sözcük ağacı Kes-yapıştır -Hikayenin bir bölümü Çiçek şarkısı	19'
19.04.2017	Şarkılar	Poster - Çiçek - Park - Köpeğim - Bahçede bir kuş - Kar yağıyor	8'
	Hikaye okuma: Kitap 4	Aslı ve Alp Süpermarkette	32'
	İzleyen etkinlik	Sözcük ağacı Alışveriş oyunu Çikolata şarkısı	30'
21.04.2017	Şarkılar	Poster - Çiçek - Park - Kardan adam - Kuş - Kardan adam	04'30"
	Hikaye okuma: Kitap 4	Aslı ve Alp Süpermarkette	30'
	İzleyen etkinlik	Sözcük ağacı Alışveriş oyunu Çikolata şarkısı	23'33"
03.05.2017	Şarkılar	Poster - Kardan adam - Kardan adam - Köpeğim - Kar yağıyor - Çikolata	03'41"
	Hikaye okuma: Kitap 5	Aslı ve Alp Lunaparkta	27'
	İzleyen etkinlik	Sözcük ağacı Pamuk şeker yapma Berbat Balon şarkısı	22'
15.05.2017	Şarkılar	Poster - Çikolata - Kardan adam - Kardan adam	5'
	Hikaye okuma: Kitap 5	Aslı ve Alp Lunaparkta	27'
	İzleyen etkinlik	Sözcük ağacı Dönme dolap yapma Berbat Balon şarkısı	29'

Tablo 3.3. (Devam) *Uygulama tarihleri, yapılan etkinlikler, kullanılan materyaller ve uygulama süreleri*

18.05.2017	Şarkılar	Poster • Kuş • Berbat balon • Kardan adam	8'
	Hikaye okuma: Kitap 6	Aslı ve Alp Tatilde	33'30"
	İzleyen etkinlik	Sözcük ağacı Keserek yapıştırarak köy resmi yapma Ali Baba'nın Çiftliği şarkısı	39'36"
20.05.2017	Şarkılar	Poster • Berbat balon • Park • Köpeğim • Çikolata	05'53"
	Hikaye okuma: Kitap 6	Aslı ve Alp Tatilde	32'
	İzleyen etkinlik	Sözcük ağacı Kümes yapma Ali Baba'nın Çiftliği şarkısı	32'

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi, 24.02.2017-20.05.2017 tarihleri arasında her oturumda yaklaşık 1 saat çalışılmıştır. Uygulama sürecinde her bir oturuma şarkı söylenmesi ile başlanmış, ardından sırasıyla hikaye okuma ve izleyen etkinlikler yapılmıştır. 14.04.2017 tarihinden itibaren izleyen etkinliklere sözcük ağacı çalışması eklenmiştir. Aşağıda uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler ele alınmıştır.

Şarkılar: Uygulama sürecinde, uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen çalışmalarda kullanılan şarkılarla birlikte her hikayenin konusu ile ilgili yeni bir şarkı hazırlanmıştır. Eklenen şarkılar önce izleyen etkinlikte kullanılmış, bir sonraki hikayeye geçildikten sonra ise her uygulamanın başında söylenerek tekrarlanmıştır. Bu doğrultuda Alp Hasta Oluyor hikayesi için "Kar Yağıyor", Aslı ve Alp Parkta hikayesi için "Park", Aslı ve Alp Bahçede hikayesi için "Çiçek", Aslı ve Alp Süpermarkette hikayesi için "Çikolata", Aslı ve Alp Lunaparkta hikayesi için "Berbat Balon" ve Aslı ve Alp Tatilde hikayesi için "Ali Baba'nın Çiftliği" isimli şarkılar hazırlanmış, postere şarkılarda geçen sözcüklere ilişkin resimler eklenmiştir. Şarkı posterlerine ilişkin örnekler Görsel 3.1'de sunulmuştur.



Görsel 3.1. Şarkı örnekleri

Şarkı söylenirken aşağıdaki noktalara dikkat edilmiştir:

- Eğer şarkı ilk defa söyleniyorsa poster gösterilerek yeni bir şarkı öğrenileceği belirtilmiş ve posterden gösterilerek şarkının adı okunmuştur.
- Ardından poster üzerindeki resimler hakkında konuşulmuştur. Örneğin; 03.05.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada "Aslı ve Alp Lunaparkta" isimli hikaye okunmuş, ardından izleyen etkinlik olarak sözcük ağacı çalışması ve pamuk şeker yapılmış, son olarak "Berbat Balon" şarkısı söylenmiştir. Şarkı söylenmeden önce şarkıda geçen balon, mavi kuş, kelebek, kirpi resimleri gösterilmiş ve sözcüklerin anlamı paylaşılmıştır (03.05.2017, Ses kaydı 59, 43).
- Sonrasında, "Haydi şarkıyı birlikte söyleyelim." cümlesi söylenmiş ve şarkıya Atiye'nin katılması istenmiştir.
- Atiye araştırmacıyı dinleyerek ve taklit ederek hem ritmi yakalamaya hem de sözcükleri söylemeye çalışmıştır (03.05.2017, Ses kaydı 59, 44'15").
- Eğer şarkı daha önce söylenmişse şarkının ismini hatırlatmak amacı ile poster gösterilerek "Bu şarkının adı neydi?" sorusu sorulmuştur. Atiye'nin cevap verememesi ya da eksik cevap vermesi durumunda şarkının ismi söylenmiş ve tekrar etmesi istenmiştir. Örneğin; 14.04.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada daha önce de kullanılan "Bahçede Bir Kuş" şarkısı söylenmiştir. Uygulamanın başında poster gösterilerek şarkının adı sorulmuş ve Atiye, "Kuş" cevabını vermiştir. Cevap, "Bahçede Bir Kuş" şeklinde genişletilmiştir (14.04.2017, Ses kaydı 47, 01'38").

- Şarkıyı araştırmacı ve çocuk birlikte söylemiştir. Atiye ritmi yakalamaya ve sözlere eşlik etmeye çalışmıştır. Örneğin; 14.04.2017 tarihinde "Bahçede Bir Kuş" şarkısında, Atiye ritmik bir şekilde şarkıya katılmış, şarkıda geçen "bahçede yürüyorum", "cik cik cik", "kuş", "neredesin", "gel", sözcüklerini tekrar etmeye çalışmıştır (Araştırmacı günlüğü, 16.04.2017, s. 127; 14.04.2017, Ses kaydı 47, 01'52").

Uygulamaya başlarken söylenen şarkılar tamamlandıktan sonra hikaye okuma etkinliğine geçilmiştir.

Çocuğa hikaye okuma: Uygulama sürecinde 6 kitap kullanılmış ve her kitap farklı zamanlarda iki kez okunmuştur. Hikaye okuma etkinlikleri her oturumda ortalama 28 dakika sürmüştür. Hikaye okuma etkinliği uygulanırken aşağıdaki noktalara dikkat edilmiştir:

- Hikaye okuma etkinliğinin başında kitap okunacağı söylenmiş ve kitabın adı okunarak kapak gösterilmiştir. Kapaktaki resimden yola çıkarak olaylar hakkında konuşulmuştur. Örneğin; serinin üçüncü kitabı olan "Aslı ve Alp Bahçede" hikayesinin kapağında Aslı ve Alp'in birlikte bahçeyi suladıkları görülmektedir. Resim gösterilerek "Burası neresi?", "Kimler var?", "Bahçede neler var?", "Aslı ve Alp ne yapıyorlar?" soruları sorulmuş, karakterler ve olayın geçtiği yere ilişkin bilgiler paylaşılmıştır (31.03.2017 Ses kaydı 44, 30").
- Okuma işlemine başlamadan önce çocuğun dinlemeye hazır olmasını sağlamak ve dinlemesi gerektiğine vurgu yapmak amacıyla "Şimdi kitabı okuyacağım. Sen güzel dinleyeceksin. Sonra bana anlatacaksın." cümleleri söylenmiştir (31.03.2017 Ses kaydı 44, 01'35").
- Kitabın ilk sayfası açılmış ve resim gösterilmeden okunmuştur. Okuma işlemi bittikten sonra "Ne olmuş?" sorusu sorularak Atiye'nin dinlediğini anlatması istenmiştir.
- Atiye'nin dinlediğini anlatamaması durumunda sayfa tekrar okunmuş, dinlediğini anlatması beklenmiştir. Anlatımın eksik olması durumunda, okunan sayfaya ilişkin sorular sorulmuştur. Örneğin; 19.04.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada "Aslı ve Alp Süpermarkette" isimli hikaye kitabı okunmuştur. Hikayenin 7. sayfasında "Aslı birden yere düştü. Domateslere çarptı. Domatesler yere düştü. Aslı'nın ayağı acıdı. Ağlamaya başladı." cümleleri resim gösterilmeden okunduktan

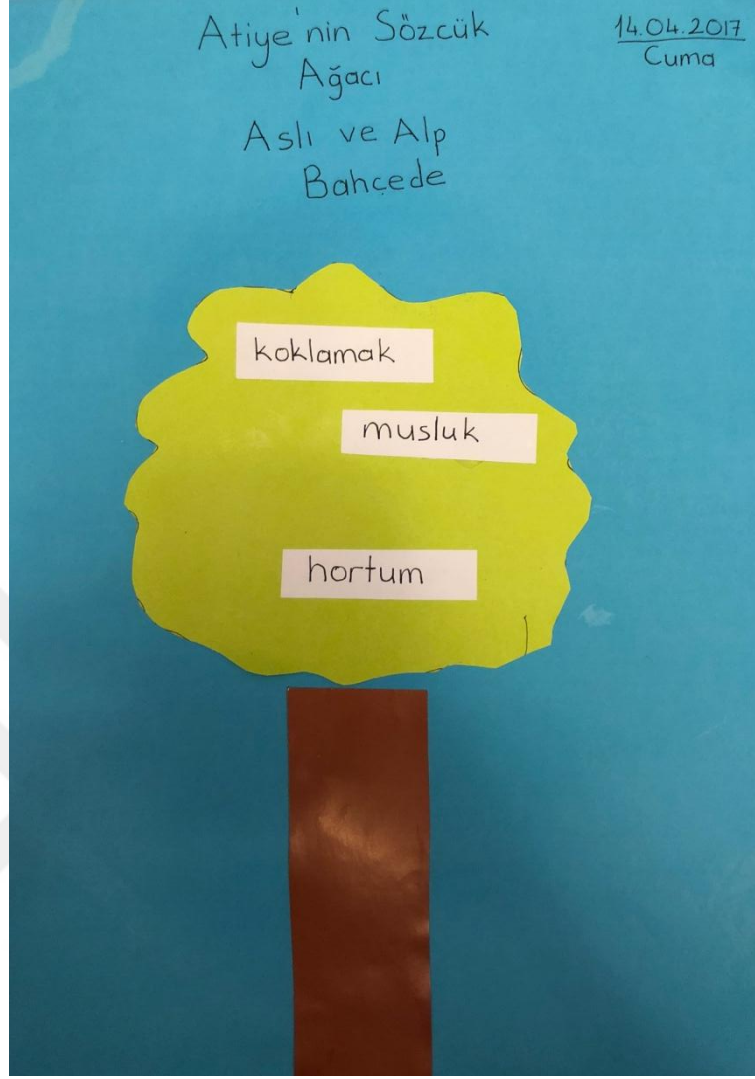
sonra Atiye "Ağlamaya" şeklinde katılımda bulunmuş ve Aslı'nın ağladığını anlatmaya çalışmıştır.

- Araştırmacı katılımı "Ağlamaya başladı" şeklinde genişletmiş ve Atiye'nin eksik anlatımına yönelik "Neden ağladı?" sorusunu sormuştur. Atiye vücut hareketleri ile alışveriş arabasını sürer gibi yapmış, sonra devrildiğini göstermiş ve "Düştü" cevabını vererek Aslı'nın alışveriş arabasından düştüğünü anlatmaya çalışmıştır (19.04.2017, Ses kaydı 51, 22'40").
- Uygulamalarda Atiye'nin sözlü olmayan katılımları kabul edilmiş, söylemek istediği ifade sözlü olarak geri verilmiş ve ifadeyi tekrar etmesi sağlanmıştır. Örneğin; Aslı ve Alp Bahçede hikayesinin ilk sayfasında "Aslı ve Alp nerede oynuyorlar?" sorusuna Atiye resmi göstererek cevap vermiştir. Araştırmacı "Bahçede oynuyorlar" cevabını vermiş, Atiye cevabı tekrar etmiştir (31.03.2017, Ses kaydı 44, 05'10").
- Atiye'nin dikkatinin resimdeki detaylara kayması ve okunan metnin dışına çıkması durumunda, katılımı kabul edilmiş, ancak "Bak burada ne yazıyor?" cümlesi söylenerek metin tekrar okunmuştur. Böylelikle okunan hikayeyi dinlemesi ve dinlediğini anlatması gerektiği vurgulanmaya çalışılmıştır. Örneğin; 21.04.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada "Aslı ve Alp Süpermarkette" hikayesi okunmuştur. Hikayenin üçüncü sayfasında "Önce meyve ve sebze aldılar. Çilekleri ve domatesleri alışveriş arabasına koydular." cümleleri okunmuş, Atiye dinlediğini anlatamamış ve "Bu ne?" sorusu ile diğer meyve ve sebzeleri göstermiştir.
- Araştırmacı Atiye'nin sorusunu cevaplamış, ardından "Ama ben ne okudum biliyor musun?" cümlesini söyleyerek "Çilek ve domates aldılar." cümlesini tekrar okumuştur (21.04.2017, Ses kaydı 55, 09'45"). Hikaye okuma etkinliğinin ardından izleyen etkinlikte hikaye ile ilgili sözcük ağacı çalışmasına geçilmiştir.

İzleyen etkinlikler: Hikaye okuma etkinliği bittikten sonra izleyen etkinlikler sözcük ağacı çalışması ile başlamış ardından yine hikaye ile ilişkili farklı izleyen etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinlikler uygulama sürecinden önce yapılan izleyen etkinliklere benzer şekilde her uygulama için farklı olarak hazırlanmıştır. İzleyen etkinlikler; hikayenin konusuna yönelik konu ile ilişkilendirilerek ilgili resimlerin kesip yapıştırılmasıyla poster oluşturma, konuyla ilişkili resim yapma ve olayları paylaşma, konuya ilişkin boyama yapma ve olayları paylaşma, konuya ilişkin maket yapma ve olayları paylaşma, şarkı söyleme etkinlikleri şeklinde gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak her hikaye için sözcük ağacı oluşturulmuş ve her uygulamada önceki hikayelere

ait sözcük ağaçları da tekrar edilmiştir. Ayrıca her kitap için yeni şarkı eklenmiş ve önceden öğrenilen şarkılardan seçilerek şarkılar tekrarlanmıştır. Aşağıda izleyen etkinlik kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların uygulamasına yönelik bilgiler sunulmuştur.

Sözcük ağacı: Uygulama sürecinde Atiye'nin sözcük dağarcığının sınırlı olduğu görülmüş, sözcük dağarcığı gelişimini desteklemek, hikayelerde geçen sözcükleri anlayıp hatırlamasını sağlamak ve tekrar etmesine fırsat vermek amacı ile 05.04.2017 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik toplantısında izleyen etkinlik olarak sözcük ağacı hazırlanmasına, her hikayede karşılaşılan ve anlamadığı belirlenen üç sözcüğün buraya yazılmasına ve anlamının paylaşılmasına karar verilmiştir (Geçerlik komitesi toplantısı ses kaydı 22-23; Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 28). Alınan karar doğrultusunda uygulamalarda hikaye okuma etkinliğinin hemen ardından hikayede geçen sözcüklere yönelik "Sözcük ağacı" çalışması yapılmıştır. Sözcük ağacı, A3 ebatlarında bir fon kağıdı üzerine ağaç şekli yapıştırılarak hazırlanmış, üzerine hikayenin adı yazılmış ve ağaca yapıştırılacak sözcükler için küçük kağıtlar hazırlanmıştır. Hikaye okuma etkinliği bittikten sonra, hikayede geçen ve Atiye'nin bilmediği belirlenen üç sözcük seçilmiştir. Örneğin; "Aslı ve Alp Bahçede" hikayesinde geçen "hortum, koklamak ve musluk" sözcükleri, "Aslı ve Alp Süpermarkette" hikayesi için "süpermarket, alışveriş arabası, yaramazlık" sözcükleri, "Aslı ve Alp Lunaparkta " hikayesi için "Pamuk şeker, lunapark, dönmedolap" sözcükleri, "Aslı ve Alp Tatilde" hikayesi için "köy, tavuk, kümes" sözcükleri seçilmiştir. Sözcük ağacı çalışması ilk uygulamada 7 dakika sürmüş, her hikayede eklenen yeni sözcükler olması sebebi ile sonraki uygulamalarda bu süre artmış ve son uygulamada 18 dakika sürmüştür. Sözcük ağacı örneği Görsel 3.2'de sunulmuştur.



Görsel 3.2. *Sözcük ağacı örneği*

Sözcük ağacı etkinliğinde, aşağıdaki noktalara dikkat edilmiştir:

- Hikaye okuma işlemi bitince hazırlanan sözcük ağacı ile ilgili yapılacak çalışma anlatılmıştır.
- Poster üzerinde yazan hikayenin adı okunmuş, sözcüğün yazılacağı kağıtlar gösterilmiş ve "Buraya sözcükleri yazacağız, sen ağaca yapıştıracaksın." cümlesi ile yapılacak etkinlik tanıtılmıştır.
- Ardından araştırmacı tarafından Atiye'nin anlamadığı ya da bilmediği üç sözcük seçilmiş ve sözcüğün anlamı sorulmuştur. Cevap gelmemesi durumunda sözcüğün anlamı hikayedeki resimden gösterilerek paylaşılmıştır.
- Ardından sözcük kağıda yazılmış ve okunmuştur.
- Sözcüğü Atiye'nin tekrar etmesi ve ağaca yapıştırması istenmiştir.

- Daha sonra panoda bulunan önceki hikayelere ait sözcükler tekrar edilmiştir. Örneğin; 15.05.2017 tarihindeki uygulamada okunan "Aslı ve Alp Lunaparkta" hikayesine ait sözcük ağacı tamamlandıktan sonra araştırmacı, "Bu hangi hikayeydi?" sorusu ile önceki uygulamalara ait sözcük ağacını göstermiştir. Atiye'nin cevap verememesi durumunda ağacın üzerinde yazan hikayenin adını göstermiş ve okumuştur.
- Ardından her bir sözcük tek tek gösterilerek "Buraya ne yazdık hatırlıyor musun?" sorusu sorulmuştur. Doğru cevap geldiğinde Atiye'nin katılımı kabul edilmiş ve ilgili sözcüğün anlamı sorulmuştur. Örneğin; Atiye "hortum" sözcüğünü hatırlamıştır. Araştırmacı "Hortum ne demek?" sorusu ile sözcüğün anlamını sormuştur. Atiye elleri ile hortumla suluyormuş gibi yapmıştır.
- Bunun üzerine araştırmacı Atiye'nin katılımını kabul etmiş, "Evet hortumla bahçeyi suluyorlar." diyerek sözcüğe ait resmi göstermiş ve diğer sözcüğe geçmiştir (15.05.2017, Ses kaydı 61, 33'10").
- Atiye'nin sözcüğü tanıyamaması durumunda araştırmacı sözcüğü okumuş, sözcüğe ait resmi göstererek anlamını paylaşmış ve Atiye'den tekrar etmesini istemiştir.

Sözcük ağacı etkinliği tamamlandıktan sonra hikayenin konusuna uygun kesme, yapıştırma, boyama ve oyun gibi diğer etkinliklere geçilmiştir. Bu etkinliklerle okunan hikayede geçen sözcük ve dil yapılarının kullanımına fırsat verilmiştir. Örneğin; "Aslı ve Alp Lunaparkta" hikayesi okunduktan sonra 03.05.2017 tarihindeki uygulamada fon kağıdı, pipet, pamuk, sim ve yapıştırıcı kullanılarak pamuk şeker yapılmıştır. Etkinlik sırasında araştırmacı tarafından yapılan her işlem sözlü olarak açıklanmış, sorular sorulmuş ve Atiye'nin katılımı sağlanmaya çalışılmıştır.

Bir diğer izleyen etkinlik örneğinde ise "Aslı ve Alp Süpermarkette" hikayesi için alışveriş oyunu kurulmuştur. Oyun için oyuncak alışveriş arabası, alışveriş malzemeleri, poşet, para gibi materyaller kullanılmış ve market ortamı oluşturulmuştur. Oyun sırasında alışverişe ilişkin dil yapıları kullanılmıştır. Örneğin; oyun sırasında "Alışverişe gidelim mi?", "Atiye evde süt bitmiş. Süt alalım mı?", "Meyve reyonuna gidelim.", "Muz alalım mı?", "Muzu alışveriş arabasına koy.", "Kasaya gidelim", "Para verelim." gibi cümleler kullanılarak Atiye'nin hem oyuna katılması hem de sözlü dili kullanması sağlanmaya çalışılmıştır (19.04.2017, Ses kaydı 52; 21.04.2017, Ses kaydı 56; Araştırmacı günlüğü, 20.04.2017, s. 141).

3.2. Araştırma Sürecinde Hangi Sorunlarla Karşılaşmıştır?

İşitme kayıplı bir çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin hikaye okuma etkinliği ile desteklenmesini amaçlayan bu çalışmada, uygulama sürecinde tekrarlayan bazı sorunlar gözlenmiştir. Bu sorunlar, dinlediğini anlamaya yönelik sorunlar ve dinlediğini anlatmaya yönelik sorunlar temaları altında aşağıda sunulmuştur.

3.2.1. Dinlediğini anlamaya yönelik sorunlar

Bu çalışmada dinlediğini anlamaya yönelik sorunlar; a) Metni açıklayan resme ihtiyaç duyulması ile b) Soruları anlamakta ve cevaplamakta zorluk yaşanması başlıkları altında incelenmiştir.

a) Metni açıklayan resme ihtiyaç duyulması: Uygulama sürecinde hikaye okuma etkinlikleri sırasında Atiye'nin materyale ait resimler gösterilmeden dinlediğini anlamakta ve anlatmakta zorlandığı görülmüştür. Örneğin; 17.03.2017 tarihli uygulamada Aslı ve Alp Parkta isimli hikayede "Aslı, Alp ve Ezgi parka gittiler." cümlesinin olduğu sayfa, sayfaya ait resim gösterilmeden okunduğunda Atiye dinlediğini anlamamış ve anlatamamıştır. Araştırmacı sayfayı bir kez daha resmi göstermeden okumuştur, ancak Atiye yine dinlediği sayfaya yönelik bir anlatım yapamamıştır. Sayfa, resmi görebileceği şekilde tekrar okunduğunda Atiye, ses çıkararak ve resimden göstererek olayları anlatmaya çalışmıştır (17.03.2017, Ses kaydı 37, 08'). 24.03.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada Aslı ve Alp Parkta isimli hikaye tekrar okunmuştur. Hikayede "Alp arkadaşlarıyla oynadı. Aslı ve Ezgi önce kaydırdan kaydılar." cümlelerinin olduğu sayfa resim gösterilmeden okunduktan sonra Atiye dinlediğini anlatamamış, resim gösterilerek okunduğunda resimden oynayan çocukları ve oynadıkları oyuncakları göstermiştir (24.03.2017, Ses kaydı 41, 07'09"). Uygulama sürecinde yapılan çalışmalarda bu sorunla ilgili çok sayıda örnek bulunmaktadır. Bu bulgulardan yola çıkarak, Atiye'nin hikayeyi dinlerken, dinlediği sayfadaki olayları anlayabilmesi, dolayısıyla anlatım yapabilmesi için hikayenin resmini görmeye ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

b) Soruları anlamakta ve cevaplamakta zorluk yaşanması: Araştırma sürecinde hikayenin her bir sayfası araştırmacı tarafından okunmuş, ardından Atiye'den dinlediği sayfadaki olaylara ilişkin bir anlatım yapması istenmiştir. Anlatım yapamaması ya da eksik anlatım yapması durumunda anlatımı tamamlamak ve olaylara ilişkin ipucu vermek amacı ile sorular sorulmuştur. Ancak Atiye soruları anlamakta ve cevaplamakta

zorlanmıştır. Örneğin; 24.02.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada "Alp Hasta Oluyor" hikayesinin ilk sayfasındaki "Aslı ve Alp evde oyun oynuyorlardı. Dışarıda kar yağıyordu. Aslı çok sevindi." cümleleri okunduktan sonra Atiye anlatım yapamadığı için resim gösterilerek "Aslı ve Alp nerede?" ve Aslı ve Alp ne yapıyorlar?" soruları sorulmuş, Atiye bu sorulara cevap verememiştir. Bir diğer örnekte ise, 24.03.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada "Aslı ve Alp Parkta" hikayesi resimler gösterilmeden okunmuştur. Hikayede "Ezgi geldi. 'Beraber parka gidelim mi?' diye sordu." cümleleri okunduktan sonra Atiye dinlediği olaylara ilişkin anlatım yapamadığı için araştırmacı "Kim geldi?" sorusunu sormuş, Atiye, "anneanne" ve "büyükbaba" cevaplarını vermiştir (24.03.2017, Ses kaydı 41, 4'04"). Uygulama sürecinde tekrarlanan bu sorundan yola çıkılarak Atiye'nin dinlediğini anlamamasından dolayı okunan hikayeye ilişkin soruları anlamakta ve cevaplamakta zorlandığı söylenebilir.

3.2.2. Dinlediğini anlatmaya yönelik sorunlar

Araştırma sürecinde karşılaşılan dinlediğini anlatmaya yönelik sorunlar; a) Sözcük ya da cümle tekrar etme ve b) Sınırlı sözcük dağarcığı başlıkları altında aşağıda ele alınmıştır.

a) *Sözcük ya da cümle tekrar etme*: Atiye uygulama sürecinde; dinlediğini anlatmaya çalışırken okunan metinde geçen sözcük ya da cümleleri ya da araştırmacının yaptığı anlatımları tekrar etmeye çalışmıştır. Örneğin, 24.02.2017 tarihinde okunan "Alp Hasta Oluyor" isimli hikayede "Doktor Alp'e ilaç verdi. 'Hava çok soğuk. Şapkanı tak.' dedi." cümleleri okunduktan sonra Atiye "Hava çok soğuk." cümlesini tekrarlamış ve dinlediği olayları anlatamamıştır (24.02.2017, Ses kaydı 30, 16' 11"). 10.03.2017 tarihinde yapılan uygulamada ise aynı hikaye tekrar okunmuştur. Hikayedeki "Sonra kardan adam yaptılar. Çok eğlendiler." cümleleri okunduktan sonra Atiye dinlediğini anlatamamış ve "Çok eğlendiler." cümlesini tekrarlamıştır (10.03.2017, Ses kaydı 34, 02' 25"). Bu sorunla ilgili örnek sayısı oldukça fazladır. Bu bulgulardan yola çıkılarak Atiye'nin dinlediğini anlayıp anlatmakta zorlandığı, bu sebeple anlatım yapmak yerine dinlediği sayfada geçen ve aklında kalan sözcükleri, cümleleri ya da olaylara yönelik sorulan soruları tekrarladığı söylenebilir.

b) *Sınırlı sözcük dağarcığı*: Uygulama sürecinde Atiye'nin sınırlı sözcük dağarcığı ile ilgili sorunlar, sözcükleri söylemeyi (telaffuz etmeyi) bilmeme ve sözcüğün anlamını bilmeme şeklinde görülmüştür. Atiye sözcüğü söylemeyi bilmediği durumlarda vücut

hareketlerini kullanarak ya da resimden göstererek anlatım yapmaya çalışmıştır. Örneğin; 10.03.2017 tarihli uygulamada Alp Hasta Oluyor isimli hikaye okunmuştur. Hikayede yer alan "Alp şapkasını çıkardı, kardan adama taktı. Kardan adam çok güzel oldu." cümleleri okunduktan sonra Atiye anlatım yapamamıştır. Araştırmacı resimden göstererek "Abi ne yapmış?" sorusunu sormuş, Atiye, "şapka" cevabını vermiş ve çıkarmak sözcüğünü söyleyemediği için eliyle şapkayı başından çıkardığını anlatmaya çalışmıştır (10.03.2017, Ses kaydı 34, 04' 19"). Benzer şekilde; 14.04.2017 tarihli uygulamada Aslı ve Alp Bahçede isimli hikaye okunmuştur. Hikayedeki "Ama hortumdan su gelmedi. Alp çok şaşırdı. 'Baba bak. Hortum patlamış.' dedi. Aslı çok üzüldü ve ağladı." cümleleri sayfaya ait resim gösterilerek okunduktan sonra Atiye, resim üzerinden babanın eve gideceğini ve yeni hortum getireceğini anlatmaya çalışmış ancak sözlü bir anlatım yapamamıştır (14.04.2017, Ses kaydı 48, 24'44"; Araştırmacı günlüğü, 16.04.2017, s. 131).

Sözcüğün anlamını bilmediği durumlarda Atiye yanlış anlatım yapmıştır. Örneğin; 31.03.2017 tarihli uygulamada okunan Aslı ve Alp Bahçede hikayesindeki bir sayfada hortum patladığı için su gelmediği görülmektedir. Atiye hortumdan su gelmediğini görmüş ancak "hortum" ve "patlak" sözcüklerinin anlamını bilemediği için dinlediğini anlamakta ve anlatmakta zorlanmış ve "Su bitmiş mi?" şeklinde katılımda bulunmuştur (31.03.2017, Ses kaydı 44, 17'28"). Sınırlı sözcük dağarcığı ile ilgili tekrarlayan sorunlardan yola çıkılarak sınırlı sözcük dağarcığının olayları anlamak ve anlatmakta zorluk yaşamaya sebep olduğu söylenebilir.

3.3. Karşılaşılan Sorunlar Nasıl Çözülmüştür?

İşitme kayıplı bir çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin hikaye okuma etkinliği ile desteklenmesi sürecinde karşılaşılan sorunların çözümleri dinlediğini anlamaya yönelik çözümler ve dinlediğini anlatmaya yönelik çözümler olmak üzere aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Dinlediğini anlamaya yönelik çözümler

Dinlediğini anlamaya yönelik çözümler; a) Okunan metnin resmine ihtiyaç duymaya yönelik çözümler ve b) Soruları anlamakta ve cevaplamakta zorlanmaya yönelik çözümler başlıkları altında aşağıda sunulmuştur.

a) *Metni açıklayan resme ihtiyaç duyulmasına yönelik çözümler:* Uygulama sürecinde, Atiye'nin dinlediği hikayeyi anlamak için okunan metinle ilgili resme ihtiyaç

duyduğu görülmüştür. 28.02.2017 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında hikaye okunurken sayfaya ait resmin gösterilmesi durumunda Atiye'nin dinlediğini anlamak ve anlatmak yerine resimde gördüğü olaylara ilişkin anlatım yapabileceği konuşulmuştur. Bu sebeple 03.03.2017 tarihli uygulamada kitabın resim gösterilmeden okunmasına karar verilmiştir (Geçerlik komitesi toplantısı ses kaydı 14, 15; Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 22). Bu çözümün uygulanmasına yönelik aşağıdaki karar alınmıştır;

- Uygulamada kitabın, Atiye'nin okunan sayfaya ait resmi görmeyeceği şekilde okunmasına, anladığını anlatmasının istenmesine, anlatamaması durumunda sayfaya ait resmin gösterilerek tekrar okunmasına, sonunda anlatım beklenmesine ve anlatamadığı yerlerin sorularla desteklenmesine karar verilmiştir (Geçerlik komitesi toplantısı ses kaydı 14,15; Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 22).

28.02.2017 tarihinde alınan kararlar doğrultusunda sonraki uygulamada hikaye kitabı ilk önce resimleri gösterilmeden okunmuş, Atiye'nin anlayamaması durumunda resimler gösterilmiştir. 15.03.2017 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında, okunan sayfanın resmini görmediğinde, Atiye'nin anlamakta zorlandığı ancak daha dikkatli dinlediği görülmüştür. Bu sebeple dinleme becerilerinin desteklenmesi amacıyla sonraki uygulamalar da aynı şekilde yürütülmüştür. (Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 25; Geçerlik komitesi toplantısı ses kaydı 17).

Ancak Atiye'nin dinlediği olayları anlamak için metni anlatan resme duyduğu ihtiyaç devam etmiştir. Bu sebeple 22.03.2017 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında Atiye'nin dinlediğini anlayamaması durumunda sayfanın tekrar okunmasına, okunan cümlelerin, resmin ilgili bölümünden gösterilerek anlatılmasına, cümlede ne anlatıldığının vurgulanmasına karar verilmiştir (Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 26; Geçerlik komitesi toplantısı ses kaydı 18).

Alınan kararlar doğrultusunda uygulama sürecinde, hikaye kitabı önce resimler gösterilmeden okunmuş, Atiye'nin anlayamaması durumunda sayfaya ait resim gösterilmiş ve anlamakta zorlandığı yerlere ilişkin resimden daha fazla görsel ipucu verilerek dinlediği cümleyi anlaması desteklenmeye çalışılmıştır. Örneğin; 31.03.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada Aslı ve Alp Süpermarkette hikayesi okunmuştur. Hikayedeki "Aslı yumurta ve süt aldı. Anneleri et alıyordu." cümleleri resim gösterilmeden okunduğunda Atiye anlayamamıştır. Bunun üzerine sayfaya ait resim gösterilerek tekrar okunmuştur. Araştırmacı ilk cümleyi okumuş ve resimden Aslı'nın

elinde yumurta ve süt olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde ikinci cümleyi okumuş ve et reyonunun önündeki anne figürünü göstermiştir (31.03.2017, Ses kaydı 51, 14'). Bu şekilde gerçekleştirilen uygulamalardan sonra Atiye'nin daha dikkatli dinlemeye başladığı, hikaye okunurken dinlediği, sayfa okunduktan sonra anlatım yapması gerektiğine yönelik farkındalık geliştirmeye başladığı ve anlatım yapmaya çalıştığı görülmüştür. Örneğin; 03.05.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada "Aslı ve Alp Lunaparkta" isimli hikaye okunmuştur. Hikayenin ilk sayfasında "Aslı sabah uyandı. Alp uyuyordu. Aslı: 'Abi haydi uyan! Kahvaltı yapalım.' dedi." cümleleri sayfaya ait resim gösterilmeden okunduktan sonra "Ne olmuş?" sorusu sorulmuştur. Atiye, "Alp uyudu." cevabını vermiş ve Alp'in uyuduğunu anlatmaya çalışmıştır (03.05.2017, Ses kaydı 58, 01'58"). Benzer olarak 20.05.2017 tarihinde gerçekleştirilen son uygulamada serinin son kitabı olan "Aslı ve Alp Tatilde" isimli hikaye okunmuştur. Hikayenin 5. sayfasındaki "Çocuklar çok yoruldu. Yemek yedikten sonra hemen uyudular." cümleleri resim gösterilmeden okunduktan sonra Atiye, "Yemek yedi. Çocuklar uyuyacakmış" cümleleri ile çocukların yemek yediklerini ve uyuduklarını anlatmaya çalışmıştır (20.05.2017, Ses kaydı 67, 12'45").

b) Soruları anlamakta ve cevaplamakta yaşanan zorluklara yönelik çözümler: Araştırmanın başlangıcında Atiye'nin soruları anlamadığı, yanlış cevap verdiği ya da cevap veremediği görülmüş ve sorun uygulama sürecinin başında da devam etmiştir. Bu sorunun çözümü için 28.12.2016 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında, Atiye'nin sorulara cevap vermemesi ya da yanlış cevap vermesi durumunda soru-cevap stratejisinin öğretilebilmesi amacıyla yanlış ya da eksik katılımlarının dinlenmesine, ardından sorulan soruya tekrar dönülmesine, yine cevap alınamaması ya da yanlış cevap alınması durumunda doğru cevabın verilerek tekrar ettirilmesine karar verilmiştir (Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 14). Örneğin; 19.04.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada serinin dördüncü hikayesi olan "Aslı ve Alp Süpermarkette" kitabı okunmuştur. Hikayenin ilk sayfasındaki "Aslı, Alp, anneleri ve babaları arabaya bindiler. Süpermarkete gidiyorlardı." cümleleri sayfaya ait resim gösterilerek okunduğunda Atiye, "Anne, abla, abi, araba, baba" katılımını yapmış ve kimlerin olduğunu saymıştır. Ancak olayın geçtiği yere ilişkin anlatım yapmamıştır. Buna ilişkin sorulan "Nereye gidiyorlar?" sorusuna, "Bakkala" cevabını vermiştir. Atiye'nin cevabı "Süpermarkete gidiyorlar." şeklinde düzeltilip genişletilmiş ve Atiye'nin tekrar etmesi istenmiştir (19.04.2017, Ses kaydı 51, 05'20"). Buna ek olarak,

soruların cevabına yönelik daha fazla görsel ipucu verilmiştir. Örneğin; 24.03.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada "Aslı ve Alp Parkta" hikayesinde "Ezgi geldi. 'Beraber parka gidelim mi?' diye sordu." cümleleri okunduktan sonra Atiye dinlediği olaylara ilişkin anlatım yapamadığı için araştırmacı "Kim geldi?" sorusunu sormuş, Atiye, yanlış cevap vermiştir. Bunun üzerine araştırmacı sayfaya ait resmi göstererek tekrar okumuş ve Atiye'nin anlatım yapmasını beklemiştir. Atiye anlatım yapamadığı için araştırmacı, "Kim gelmiş?" sorusunu resimden göstererek tekrar sormuştur (24.03.2017, Ses kaydı 41, 4'04"). Atiye bu durumda "abla" cevabını vermiştir.

Sözcük dağarcığındaki sınırlılık sorulara cevap vermeyi olumsuz etkilemektedir (Schirmer, 2000). 04.01.2017 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında; Atiye'nin soruları anlamaması ve cevap verememesinin bir nedeninin de sözcük dağarcığının sınırlılığından kaynaklanabileceği üzerinde durulmuş, soruların düzeyinin alıcı dil becerilerine uygun olmasına karar verilmiştir. Farklı türde sorular sorulması ve cevaplanması, anlama becerilerine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle uygulamalarda soruların çeşitlendirilmesi kararlaştırılmıştır. Atiye'nin dil becerileri doğrultusunda cevabı tek sözcük olan etiketleme soruları, mantık yürütme ve tahmin soruları yerine, olayları farklı sözcüklerle anlatabilmesine olanak verecek bildirme soruları sorulmasına karar verilmiştir (Geçerlik komitesi ses kaydı 21; Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 15).

Alınan kararlar doğrultusunda uygulama sürecinde Atiye sorulan soruyu tekrarladığında tekrar etmemesi gerektiğine yönelik uyarılmış ve cevap beklendiği belirtilmiş, eksik ya da yanlış cevap vermesi durumunda doğru cevap söylenerek tekrarlama istenmiş ve sorular basitleştirilmiştir. Bunlara ek olarak cevabı resimde net olarak görülen sorular için gerektiğinde görsel ipuçlarından yararlanılmıştır. Bu şekilde yürütülen çalışmalarla Atiye'nin soru-cevap ilişkisini daha iyi anlamaya başladığı, sorulara verdiği doğru cevapların arttığı gözlenmiştir. Örneğin; 20.05.2017 tarihinde gerçekleştirilen son uygulamada okunan Aslı ve Alp Tatilde hikayesinin ilk sayfasındaki "Hava güneşli ve sıcaktı. Aslı, Alp, annesi ve babası köye gidiyorlardı. Bavulları arabaya koydular." cümleleri okunduktan sonra sorulan "Hava nasıl?" sorusuna "Hava sıcak güneşli" cevabını vermiştir (20.05.2017, Ses kaydı 67, 01'42"). Benzer olarak 31.05.2017 tarihinde "Alp Hasta Oluyor" isimli hikaye ile gerçekleştirilen değerlendirme uygulamasında hikayenin son sayfasındaki "Doktor Alp'e ilaç verdi. 'Hava çok soğuk. Şapkanı tak.' dedi." cümleleri okunduktan sonra "Doktor ne yapıyor?"

sorusu sorulmuş ve Atiye, "İlaç veriyor." cevabını vermiştir. (31.05.2017, Ses kaydı 74, 19'40").

3.3.2. Dinlediğini anlatmaya yönelik çözümler

Uygulama sürecinde dinlediğini anlatmaya yönelik karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler; a) Sözcük ya da cümle tekrarlamaya yönelik çözümler ve b) Sınırlı sözcük dağarcığı ile ilgili çözümler başlıkları altında aşağıda sunulmuştur.

a) Sözcük ya da cümle tekrarlamaya yönelik çözümler: Sözcük ya da cümleleri tekrar etmesi, Atiye'nin dinlediği olayları ne kadar anladığını belirlemeyi zorlaştırmıştır. 15.03.2017 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında, Atiye'nin dinlediğini anlayıp anlamadığını kontrol etmek amacıyla cümlelerin anlamına yönelik sorular sorulmasına karar verilmiştir (Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 25; Geçerlik komitesi toplantısı ses kaydı 17). Alınan kararlar doğrultusunda Atiye'nin tekrarladığı cümlelerin ya da sözcüklerin anlamına yönelik soru sorulduğunda Atiye cevap verememiştir. Bunun üzerine 22.03.2017 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında Atiye'nin anlatım yapma ve tekrar etme arasındaki farkı anlamakta, anlatım yapmakta ve anlatımı başlatmakta zorlandığı konuşulmuştur. Bu sebeple uygulamada;

- Atiye'nin anlatımı başlatamaması, sözcük ya da cümleleri tekrar etmesi durumunda araştırmacının anlatım için rol model olmasına, anlatımı desteklemek için gerektiğinde resimden görsel ipucu vermesine, sayfadaki olaylara ilişkin soru sormasına karar verilmiştir (Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 26).

Alınan kararlar doğrultusunda Atiye'nin sözcük ya da cümleleri tekrarlaması ya da anlatım başlatamaması durumunda araştırmacı tarafından anlatım başlatılmış, sayfadaki olaylara ilişkin sorular sorulmuş ve gerektiğinde hikayenin resminden görsel ipucu verilmiştir. Örneğin; 31.03.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada Aslı ve Alp Bahçede hikayesi okunmuştur. Hikayenin 5. sayfasındaki "Babaları: 'Haydi çiçekleri sulayalım.' dedi. Alp hortumu getirdi. Aslı musluğu açtı." cümleleri sayfaya ait resim gösterilmeden okunduktan sonra Atiye anlamakta ve anlatım yapmakta zorlanmıştır. Resim gösterilerek sayfa tekrar okunduktan sonra Atiye anlatım başlatamamış ve "humu getirdi" şeklinde "Alp hortumu getirdi." cümlesini tekrarlamaya çalışmıştır. Bu durumda araştırmacı "Bahçeyi sulayacaklar. Alp hortum getirdi." cümlesi ile anlatımı başlatmış ve olayları resimden göstermiştir. Ardından "Aslı ne yaptı?" sorusu ile Atiye'nin

katılımını sağlamaya çalışmıştır (31.03.2017, Video 44, 16'20"). Bu şekilde yürütülen uygulamalarla araştırma sonunda Atiye'nin sözcük ya da cümleleri tekrarlamak yerine dinlediği olaylara ilişkin anlatım yapmaya başladığı görülmüştür. Örneğin; 31.05.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada, ilk kitap olan "Alp Hasta Oluyor" hikayesinin dördüncü sayfasındaki "Alp şapkasını çıkardı. Kardan adama taktı. Kardan adam çok güzel oldu." cümleleri resim gösterilmeden okunduktan sonra Atiye dinlediği olayı anlamış, ancak anlatım yapmakta zorlanmıştır. Bunun üzerine araştırmacı, "Alp şapkasını çıkardı." cümlesi ile anlatımı başlatmış ve "Alp ne yaptı?" sorusunu sormuştur. Atiye "Alp şapkasını çıkardı. Kardan adam çok güzel oldu." cümlesini söyleyerek dinlediğini anlatmaya çalışmıştır (31.05.2017, Ses kaydı 74, 06'45"). Diğer bir örnekte ise, aynı hikayenin 7. sayfasındaki "Oyun bitince eve geldiler. Alp'in saçları ıslaktı. Şapkasını kardan adama takmıştı." cümleleri okunduktan sonra Atiye dinlediği olayları anlatamamış, araştırmacı, "Birlikte eve geldiler." cümlesi ile anlatımı başlatmıştır. Ardından "Alp'in saçları nasıl?" sorusu sorulmuş, Atiye, "Alp saçları ıslakmış" cevabını vermiştir. Sonraki olaya ilişkin anlatım yapmayınca "Alp'in saçları neden ıslak?" sorusu sorulmuş ve Atiye, "Kardan adam şapka gitti." cümlesini söyleyerek Alp'in şapkasını kardan adama taktığını anlatmaya çalışmıştır (31.05.2017, Ses kaydı 74, 15'30").

b) Sözcük dağarcığı ile ilgili sorunlara yönelik çözümler: Atiye araştırma sürecinde dinlediği metni ve resimden gördüğü olayları birleştirmeye çalışmış ve resimlerden aldığı ipuçları ile hikayede geçen olayları anlamıştır. Ancak sözcük dağarcığındaki sınırlılık sebebi ile olayları anlatmakta zorlanmıştır. Bu sorunun çözümü için uygulama sürecinden önce yapılan etkinlikler kapsamında oturumun konusuna yönelik poster yapma, konuyla ilişkili resim yapma ve olayları paylaşma, konuya ilişkin boyama yapma ve olayları paylaşma, konuya ilişkin maket yapma ve olayları paylaşma, şarkı söyleme gibi, sözcüğün doğal dil ortamında tekrar edilmesine ve kullanılmasına fırsat veren izleyen etkinliklere yer verilmiştir. İzleyen etkinlikler uygulama sürecinde de sürdürülmüştür. Bunlara ek olarak 05.04.2017 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında okuma etkinliği sırasında Atiye'nin anlamadığı belirlenen 3 sözcüğün yazılmasına, anlamının paylaşılmasına ve sözcüklerin A3 boyutunda hazırlanan sözcük ağacına yapıştırılmasına karar verilmiştir (Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 28; Geçerlik komitesi toplantısı ses kaydı 22,23). 10.05.2017 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında, sözcüklerin artmasıyla birlikte Atiye'nin

bazı sözcükleri hatırlamakta zorlandığı, bazı sözcükleri de karıştırdığı görülmüştür. Bu sorunun çözümüne yönelik sözcük ağacında yer alan sözcüklere ait resimlerden yararlanılmasına ve yanlış kullanımların anında düzeltilerek tekrar ettirilmesine karar verilmiştir (Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 34; Geçerlik komitesi toplantısı ses kaydı 35,36).

Bu kararlar doğrultusunda yapılan uygulamalarla Atiye'nin sözcükleri hatırlamaya ve anlamlarına uygun kullanmaya başladığı gözlenmiştir. Örneğin; sözcük ağacı çalışmasında Aslı ve Alp Tatilde hikayesinde geçen "kaçmak", Aslı ve Alp Lunaparkta hikayesinde geçen "büyük oyuncak", "salıncak", Aslı ve Alp Süpermarkette hikayesinde geçen "domates", "sürmek", "alışveriş arabası", "üzülmek", Aslı ve Alp Bahçede hikayesinde geçen "hortum", "koklamak", "musluk" sözcüklerini hatırlamıştır. 21.04.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada okunan Aslı ve Alp Süpermarkette hikayesi ile ilgili izleyen etkinlik olarak alışveriş oyunu oynanmıştır. Oyun sırasında Atiye süt almış, Araştırmacı, "Sütü nereye koyalım?" sorusunu sormuş ve Atiye "Alışveriş araba" cevabını vererek sözcüğü farklı bir bağlamda ve anlamına uygun kullanmaya çalışmıştır (21.04.2017, Ses kaydı 56, 01'15").

3.4. Araştırma Sürecinin Katılımcılara Katkıları Nelerdir?

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında, araştırma sürecinin katkıları; işitme kayıplı çocuğa katkısı ve araştırmacıya katkısı olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

3.4.1. Araştırma sürecinin işitme kayıplı çocuğa katkıları

Araştırma sürecinin başında, 24.12.2016 ve 30.12.2016 tarihlerinde yapılan oturumlarda Atiye'nin alıcı ve ifade edici dil becerileri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda Atiye'nin olayları anlayabilmek için resimlerden görsel ipucu almaya ihtiyaç duyduğu ve cevabı resimde görülen basit bildirme sorularına cevap verebildiği gözlenmiştir. İfade edici dil becerilerinde ise genellikle tek sözcük kullandığı, bu sözcüklerin çoğunun isim olduğu, sınırlı sayıda fiil kullandığı, zaman eklerini kullanmakta zorlandığı ve sözdizimi hataları yaptığı görülmüştür. 13.01.2017 tarihinde anasınıfı öğretmeniyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede öğretmen, Atiye'nin arkadaşlarının ve aile bireylerinin isimlerini söyleyebildiğini, söylenen sözcük ya da cümleleri tekrar edebildiğini, sınıf içinde arkadaşları ile iletişim kurmakta zorlandığını belirtmiştir. (13.01.2017, Ses kaydı, Öğretmenle görüşme 1).

22.05.2017 tarihinde, uygulama sürecinin sonunda yapılan değerlendirmede kedinin eve gelmesi, kızın kapıyı açması ve kediye içeri alıp beslemesinin anlatıldığı sıralı kartlardaki olaylar konuşulmuş ve aile bireylerinin salonda oldukları görülen tek kart resimdeki olaylar paylaşılmıştır. Atiye'nin alıcı ve ifade edici dil becerilerine yönelik soru-cevap stratejisini kullanmaya başladığı ve anlatımı başlatmaya çalıştığı gözlenmiştir. Aşağıda gözlenen gelişmeler sunulmuştur.

Soru-cevap stratejisini kullanma: Araştırma sürecinin sonunda Atiye'nin cevap vermeye başladığı ve sorulara verdiği doğru cevapların belirgin şekilde arttığı görülmüştür. Örneğin, tek kart resimde, annenin elinde tepsiyile çay getirdiği, babaanne ve babaya çay verdiği görülmektedir. Olay ile ilgili konuşulurken "Anne mutfaktan ne getirmiş?" sorusu sorulmuş, Atiye, "Çaylar getirmiş." cevabını vermiştir (22.05.2017, Ses kaydı, 71, 27'30"). Benzer şekilde sıralı kartlardaki olaylar paylaşılrken 3. kartta kedinin oturduğu, kızın elinde mama kabıyla geldiği görülmektedir. Kızın kediye süt vereceği konuşulduktan sonra sorulan "Kedi ne yapacak?" sorusuna Atiye, "Kedi tabakı sütü cicici" şeklinde cevap vermiş ve hareketleriyle kızın süt koyduğunu, kedinin sütü içtiğini anlatmaya çalışmıştır. Bunun üzerine sorulan "Sütü yiyecek mi? içecek mi?" sorusuna ise "İçecek" cevabını vermiştir (22.05.2017, Ses kaydı, 43'26"). Bu gelişmeye yönelik örnek sayısı arttırılabilmektedir.

Olayları anlatma: Araştırma sürecinin başlangıcında, Atiye ağırlıklı olarak tek sözcüklü katılımlar yapmış ve anlatım başlatmakta zorlanmıştır. Sürecin sonunda anlatım başlatabilmiş ve daha uzun cümleler kurmaya çalışmıştır. Ancak bazı cümlelerinde sözdizimi hataları bulunmaktadır. Örneğin; bir kızın dışarıdan kedi sesi duyduğu, kapıyı açıp kediye içeri aldığı ve beslediği sıralı kartlardaki tüm kartlara bakıldıktan sonra Atiye olayları kendiliğinden tekrar anlatmaya çalışmış ve "Atiye kapıyı açtı. Kedi giriyo" cümlesini söylemiştir (22.05.2017, Ses kaydı, 71, 46'; Araştırmacı günlüğü; 22.05.2017 s. 189-195). Anasınıfı öğretmeni ve ailesi ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler Atiye'de gözlenen bu gelişimi desteklemektedir. 14.04.2017 tarihinde gerçekleştirilen görüşmede anasınıfı öğretmeni Atiye'nin derse daha fazla katılmaya başladığını belirtmiştir (14.04.2017, Ses kaydı, Öğretmenle görüşme 3, 01'47"). 24.05.2017 tarihinde gerçekleştirilen görüşmede ise Atiye'nin sözcük dağarcığının, anlaşılır şekilde söylediği sözcüklerin ve katılımlarının arttığını söylemiştir (24.04.2017, Ses kaydı, Öğretmenle görüşme 4, 00'35"). Benzer şekilde Atiye'nin annesi 14.04.2017 tarihinde yapılan görüşmede Atiye'nin okulda ya da

araştırma kapsamında yapılan etkinliklerde öğrendiklerini anlatmaya çalıştığını, öğrendiği sözcükleri kullanmaya başladığını belirtmiştir (14.04.2017, Ses kaydı, Aile ile görüşme 00'49"). Atiye'nin anlatımlarına yönelik örnekler çoğaltılabilmektedir.

Uygulama sürecinde Atiye'nin dinlediğini anlamak için resme ihtiyaç duyduğu, soruları anlamakta ve cevaplamakta zorlandığı, anlatım başlatmakta zorlandığı ve sınırlı sözcük dağarcığı sebebiyle anlatım yapmakta zorlandığı gözlenmiştir. Dinlediğini anlama ve anlatma becerilerindeki gelişimi görebilmek amacıyla 31.05.2017 tarihinde uygulama sürecinin başında okunan "Alp Hasta Oluyor" isimli hikaye tekrar okunmuştur. Aşağıda Atiye'nin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerine ilişkin gözlenen gelişmeler sunulmuştur.

Metni açıklayan resmi görmeye duyulan ihtiyacın azalması: Atiye, uygulama sürecinde dinlediğini anlamakta ve anlatmakta zorlanmış, metne ait resmi görmeye ihtiyaç duymuştur. Araştırma sürecinin sonunda, Atiye'nin dinlediğini anlamak ve anlatmak için metnin resmine duyduğu ihtiyacın azaldığı görülmüştür. Örneğin; "Alp Hasta Oluyor" hikayesinin ikinci sayfasında "Aslı ve Alp dışarı çıktılar. Arkadaşları ile birlikte kar topu oynadılar." cümleleri resim gösterilmeden okunmuş, Atiye "Aslı, Alp dışarı çıktı. Kar topu oynadı" şeklinde dinlediği olayı anlatmaya çalışmıştır (31.05.2017, Ses kaydı 74, 04'50"). Bu gelişime yönelik örnek sayısını arttırmak mümkündür.

Soru-cevap stratejisini kullanma: Atiye'nin dinlediği olaylara ilişkin sorulara verdiği doğru yanıtların arttığı gözlenmiştir. Örneğin; "Alp Hasta Oluyor" hikayesinin kapağında Aslı ve Alp'in arkadaşlarıyla birlikte kardan adam yaptıkları görülmektedir. Kapak resmi ile ilgili konuşulurken sorulan "Dışarıda ne oluyor?" sorusuna Atiye, "Kar yağıyor." cevabını vermiştir (31.05.2017, Ses kaydı 67, 01'40"). Ayrıca hikayenin sekizinci sayfasında "Alp çok üşüyordu. Hasta olmuştu." cümleleri resim gösterilmeden okunduktan sonra Atiye, "Alp hasta oldu." cümlesini söylemiş, anlatamadığı bölüme yönelik sorulan "Alp ne yapıyordu?" sorusuna "Üşüyordu" cevabını vermiştir. Bu bulgularla paralel olarak anasınıfı öğretmeni ile 17.03.2017 tarihinde gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede, öğretmen, Atiye'nin sorulara cevap vermeye başladığını belirtmiştir (Ses kaydı, Öğretmenle görüşme 2, 02'20"). 14.04.2017, tarihinde gerçekleştirilen görüşmede ise Atiye'nin sorulara verdiği doğru cevapların arttığını ifade etmiştir (Ses kaydı, Öğretmenle görüşme 3, 01'50"). Bu gelişime yönelik örnekler çoğaltılabilmektedir.

3.4.2. Araştırma sürecinin araştırmacıya katkıları

Bu araştırmada, araştırmacı aynı zamanda öğretmen rolü üstlenmiştir. Araştırma sürecinin başında, araştırmacının kullanmakta zorlandığı strateji ve teknikler olduğu gözlenmiş ve araştırma sonunda bu becerilerinde gelişmeler görülmüştür. Bu doğrultuda araştırma sürecinin araştırmacıya katkıları: etkinliklerin uygulama basamaklarına ve akıcılığa yönelik bilgi ve deneyim edinme ve çocuğun katılımını sağlamak ve genişletmek amacıyla çeşitli stratejileri kullanabilme şeklinde ele alınmıştır.

Etkinliklerin uygulama basamaklarına ve akıcılığa yönelik bilgi ve deneyim edinme: Uygulama sürecinden önce, sıralı kartlardaki olayları paylaşma, tek kart resimdeki olayları paylaşma, hikaye anlatma ve hikaye okuma etkinlikleri bir arada yürütülmüştür. Bu süreçte araştırmacının hikaye okuma ve hikaye anlatma arasındaki uygulama basamaklarını ayırt etmekte zorlandığı ve hikaye okurken bazı yerlerde hikaye anlatma etkinliğinin adımlarını izlediği görülmüştür. 30.01.2017 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında; hikaye okurken metinden ve konudan uzaklaşan detay sorular sorulmamasına, araştırmacının hikaye okuma ve hikaye anlatma etkinliklerine yönelik araştırmaları incelemesine karar verilmiştir (Geçerlik komitesi toplantısı ses kaydı^{6,7}; Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 18). Bu öneriler doğrultusunda sonraki uygulamalarda araştırmacı, Atiye ilgilenmediği sürece metin dışında soru sormamış ve Atiye'nin metinden uzaklaşması durumunda katılımlarını kabul ederek dinlediğini anlatmasına yönelik Atiye'yi yönlendirmiştir.

Uygulama sürecinde araştırmacı okuma işlemini akıcı yapmakta zorlanmıştır. Bir sayfa üzerinde gereğinden uzun süre harcanması Atiye'nin dikkatinin dağılmasına sebep olmuştur. Geçerlik komitesi toplantılarında, araştırmacının, hikayeyi daha akıcı okuyarak Atiye'nin dinlediğini anlatmasını beklemesine, anlatamadıklarına yönelik soru sormasına ve diğer sayfaya geçmesine karar verilmiştir. Bir sayfaya ayrılan sürenin çocuğun anlamasını destekleyecek kadar uzun, ana olaydan uzaklaşmasını engelleyecek kadar kısa olması gerektiği belirtilmiştir (Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 20, 30, 32, 34, 35). Araştırmacı bu kararlar doğrultusunda okuma işlemini akıcı bir şekilde yürütmeye çalışmıştır. Araştırmacı sadece anlatım gelmeyen olay üzerinde durmuş ve diğer sayfaya geçmiştir. Bu şekilde yürütülen uygulamalarda öğrencinin katılımının ve motivasyonunun arttığı gözlenmiştir.

Çocuğun katılımını sağlamak ve genişletmek amacı ile çeşitli stratejileri kullanabilme: Çocuğun anlamasını desteklemek ve katılımını sağlamak amacı ile metne ait resimden görsel ipucu verme, soru sorma ve cevabı genişletme gibi stratejiler kullanılmaktadır. Araştırmacının uygulama sırasında bu stratejileri kullanımına ilişkin gösterdiği gelişmeler aşağıda sunulmuştur.

Uygulama sürecinin başında araştırmacı Atiye'nin dinlediği olayları ya da sorulan soruyu anlamasını desteklemek amacıyla resimden görsel ipucu vermekte zorlanmıştır. Örneğin; araştırmacı metni anlatan resim üzerinde metinden uzaklaşan detaylara yönelik açıklamalarda bulunmuştur. 28.02.2017 ve 22.03.2017 tarihlerinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarında sayfaya ait resmin Atiye'nin dinlediğini anlayamaması durumunda gösterilmesine karar verilmiştir. Buna ek olarak okunan cümlede anlatılan olayın, resmin ilgili bölümünden gösterilerek anlamının daha açık bir şekilde paylaşılmasına karar verilmiştir. (Geçerlik komitesi toplantısı ses kaydı 14,15; Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 22-23).

Araştırmacının Atiye'nin katılımı olmaması durumunda soru-cevap stratejisini kullanırken zorlandığı görülmüştür. Örneğin; araştırmacı sorduğu bazı sorulara cevap almayı beklemeden Atiye'nin ilgisi doğrultusunda diğer olaylara geçmiştir. 28.12.2016 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında soruların cevapsız bırakılmamasına, Atiye'nin yanlış ya da eksik katılımlarının dinlenmesine, ardından soruya ait doğru cevabın verilerek tekrar ettirilmesine karar verilmiştir (Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 14). Bu karar doğrultusunda araştırmacı sonraki uygulamalarda sorulara cevap alamaması ya da yanlış cevap alması durumunda soruyu tekrar etmiş, yine cevap alamazsa sorunun cevabını kendi vermiş ve Atiye'nin tekrarlamasını sağlamaya çalışmıştır. Örneğin; 19.04.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada "Aslı ve Alp Süpermarkette" isimli hikaye okunmuştur. Hikayenin üçüncü sayfasındaki "Önce meyve ve sebze aldılar. Çilekleri ve domatesleri alışveriş arabasına koydular." cümleleri okunduktan sonra Atiye, "çilek ve domates" demiştir. Araştırmacı katılımı kabul etmiş ve "Çilek ve domates almışlar. Nereye koymuşlar?" sorusunu sormuş, Atiye "Çilek kırmızı" cevabını vermiştir. Araştırmacı katılımı kabul etmiş ve sorusunu tekrar sormuştur. Atiye cevap veremediği için "alışveriş arabasına koydular" şeklinde doğru cevabı vermiş ve Atiye'nin tekrarlamasını istemiştir (19.04,2017, Ses kaydı 51, 12'30").

Araştırmacının araştırma sürecinde Atiye'nin eksik katılımlarını genişletmek ya da yanlış katılımlarını düzeltmek amacıyla yaptırmak istediği tekrarların Atiye'nin tekrar edebileceği düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Örneğin; 21.04.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada "Aslı ve Alp Süpermarkette" hikayesi okunmuştur. Hikayenin ilk sayfasında "Aslı, Alp, anneleri ve babaları arabaya bindiler. Süpermarkete gidiyorlardı." cümleleri okunduktan sonra Atiye "Alp, annesi, babada arabada" cümlesi ile dinlediğini anlatmaya çalışmıştır. Araştırmacı Atiye'nin anlatımından yola çıkarak, "Aslı, Alp, anne ve babası arabaya bindiler." cümlesini tekrarlatmak istemiş, ancak Atiye tekrarlayamamıştır (21.04.2017, Ses kaydı 55, 03'). 25.04.2017 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında; Atiye'nin anlatımlarının düzeyine uygun cümlelerle düzeltilmesine karar verilmiştir (Geçerlik komitesi toplantı tutanağı 32, 34). Araştırmacı sonraki uygulamalarda Atiye'nin anlayabileceği uzunlukta cümleleri kullanmıştır. Örneğin; 22.05.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada tek kart resim kullanılmıştır. Resimde büyükannenin küçük kıza kitap okuduğu ve büyükannenin çantasının oturdukları koltuğun yanında olduğu görülmektedir. Etkinliğe başlarken ailenin evde oturduğu, o sırada kapı çaldığı, babaannenin eve geldiği şeklinde olaylar hikayeleştirilmiştir. Resim gösterildikten sonra Atiye, "Babaannesi çantası, eve" katılımında bulunmuş ve babaannenin çantasını alarak eve gideceğini anlatmaya çalışmıştır. Araştırmacı Atiye'nin bu katılımını "Babaanne çantasını alacak" ve "eve gidecek" şeklinde düzelterek iki ayrı cümle olarak geri vermiş ve Atiye'den tekrarlamasını istemiştir. (22.05.2017, Ses kaydı, 71, 22').

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İşitme kayıplı bir çocuğun okumaya hazırlık becerilerinin hikaye okuma etkinliği ile desteklenme sürecinin incelenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde; hikaye okumanın nasıl gerçekleştirildiği, araştırma sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözümleri ile araştırma sürecinin katılımcılara katkılarına yönelik bulgular tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Tartışma ve Sonuç

İşitme kayıplı bir çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin hikaye okuma etkinliği ile desteklenme sürecinin incelendiği bu araştırma, eylem araştırması şeklinde yürütülmüştür. Eğitim alanında yapılan eylem araştırmaları, okul ya da sınıf gibi küçük alanlardaki sorunları ya da uygulamaya yönelik karşılaşılan problemleri derinlemesine inceleyerek çözüm üretmeyi, eğitim kalitesini, öğretmen yeterliğini ve öğrencinin öğrenme verimini arttırmayı amaçladığı için genelleme amacı gütmemektedir (Uzuner, 2005, s. 2; Bogdan ve Biklen, 2007, s. 221-222; Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 508; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 333; Johnson ve Christensen, 2014, s. 11). Bu araştırmanın eylem araştırması olarak yürütülmesi ile öğrencinin erken okuryazarlık becerileri desteklenmiş, araştırmacı hikaye okuma etkinliğinin okulöncesi işitme kayıplı çocukla uygulanma sürecine dair bilgi ve deneyim edinmiş, uygulama sürecinde çocuğun karşılaştığı sorunlar belirlenmiş, katılımcıların ihtiyaçlarına yönelik çözümler üretilmiş ve katılımcıların sağladığı katkılar gözlenebilmiştir. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, araştırma soruları çevresinde aşağıda tartışılmıştır.

4.1.1. Hikaye okuma etkinliği nasıl gerçekleştirilmiştir?

Yapılan araştırmalarla günümüzde çocukların okulöncesi dönemden itibaren okuma ve yazmaya ilişkin deneyimler edindikleri ve bu deneyimlerin okuma yazma becerilerinin temelini oluşturduğu bilinmektedir. Bu sebeple okulöncesi eğitim programlarında çocukların okuma ve yazmaya hazırlık becerilerinin desteklenmesine yönelik etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir (Perfetti ve Sandark, 2000, s. 47; Griffith vd., 2008, s. 23; Kyle ve Harris, 2010, s. 235; Luckner, Bruce ve Ferrell, 2016, s. 230). İşitme kayıplı çocuklar, işitme kaybından dolayı sözlü dil becerilerinin gelişiminde, dolayısıyla okuma yazma becerilerinin gelişiminde zorluk yaşamaktadırlar (Musselman, 2000, s. 9; Pakulski ve Kadarevek, 2004, s. 179). İşitme kayıplı çocukların

dil gelişiminde ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde karşılaştıkları zorluklar formel okuma öğretimi sürecinde de devam etmekte ve işitme kayıplı çocuklar ile normal işiten yaşlılarının okuma başarıları arasında farka sebep olmaktadır (Schirmer, 2000, s. 104, 105; Ruddell, 2001, s. 29, 30; Goldberg, 2016, s. 57). Bu sebeple işitme kayıplı çocukların okulöncesi dönemde aldıkları eğitimin niteliği ve okuma yazma öncesi becerilerin gelişimine yönelik uygulanan program büyük önem taşımaktadır (Most, Aram ve Andorn, 2006, s. 24). Yapılan araştırmalarda okulöncesi dönemde işitme kayıplı çocuklara sistematik olarak uygulanan ve sorunlara odaklanarak çeşitlendirilen etkinliklerle sözlü dil becerilerinin ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenebileceği vurgulanmaktadır (Williams ve McLean, 1997, s. 363; Hargreve ve Senechal, 2000, s. 86-88; Williams, 2004, s. 354; Miller, 2005, s. 4, 5; Machado, 2007, s. 254, 261; Cabell vd., 2009, s. 9; Morrow, 2012, s. 16, 157, 158; Lonigan vd., 2013, s. 128). İşitme kayıplı çocukların okulöncesi eğitim programlarındaki okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine bakıldığında okuma etkinlikleri, hikaye anlatma, izleyen etkinlikler, oyun saati ve sanat etkinlikleri, şarkı ve tekerlemeler, sıralı resimlere bakma ve eşleme-tamamlama-sıralama etkinlikleri gibi etkinliklere yer verildiği görülmektedir (Rottenberg, 2001, s. 272, 273; Karasu, 2014, s. 301). Alanyazında işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi amacıyla şarkı ve tekerleme söylenmesi önerilmektedir. Çünkü şarkılar ve tekerlemeler, doğal bir ritme sahiptir. Tekrarlayan sözcükleri ve sözcük/cümle sonlarındaki benzer sesler sayesinde kafiyeli bir dil yapısındadır (Nelson, Wright ve Parker, 2016, s. 32). Yapılan araştırmalarda bu etkinlikler ile çocukların dinleme becerilerinin desteklendiği, çocukların keyif aldıkları, şarkıların tekrarlanması ile sözcük dağarcığının ve ifade edici dil becerilerinin desteklendiği ve etkinliklere katılımlarının arttığı belirtilmektedir (Schraer-Joiner ve Chen-Hafteck, 2005, s. 795; Silvestre ve Valero, 2005, s. 211; Yennari, 2010, Kristoffersen ve Simon, 2016, s. 147). Okulöncesi dönemde okuma yazma deneyimi sağlamak amacıyla işitme kayıplı çocuklarla gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin okuryazarlık becerilerini desteklediği bilinmektedir (Hargreve ve Senechal, 2000, s. 86; Schirmer, 2000, s. 134). Maxwell (1984), yaptığı araştırmada okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden hikaye anlatma ve okuma etkinliklerini ele alarak işitme kayıplı bir çocuğun 2-6 yaş aralığında kitapla etkileşimini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre işitme kayıplı çocuğun okumayı öğrenme süreci hikayeye ait resimleri ve gördüklerini etiketleme ile başlamıştır. Kitapla etkileşim devam ettikçe işitme kayıplı çocuk

hikayedeki olaylarla ilgili cümle kurma, resimleri okuma, resimler arasında ilişki kurma şeklinde gelişim göstermiş ve araştırma sürecinin sonunda sözcükleri tanımaya başlamıştır (Maxwell, 1984, s. 196). Rottenberg (2001), yaptığı araştırmada okulöncesi sınıf etkinliklerini ve rutinlerini incelenmiştir. Bu rutinler içerisinde, hikaye kitapları ile yapılan etkinliklerin ardından izleyen etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre işitme kayıplı çocuk, öncelikle hikaye kitaplarının resimlerine bakmış, kitap tekrarlandıkça sözcüklerin yazılı formlarına dikkat etmiş ve bir süre sonra sözcükleri tanımaya başlamıştır (Rottenberg, 2001, s. 272, 273). Alanyazından yola çıkılarak bu araştırma kapsamında seri hikaye kitapları ile hikaye okuma etkinliklerine başlanmadan önce işitme kayıplı çocuğun sözlü dil ve dinleme becerilerinin desteklenmesi amacı ile okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden; şarkı söyleme, hikaye anlatma, tek kart resimdeki olayları paylaşma ve hikaye okuma etkinliklerine yer verilmiştir. Etkinliklerden sağlanan faydanın arttırılması amacı ile her uygulama için farklı izleyen etkinlikler planlanmıştır.

Okuma etkinliklerinde materyal seçimi bir diğer önemli unsurdur. Okuma etkinlikleri için hikaye ve bilgi verici metinler olmak üzere iki tür metin kullanılabilir. Hikayeler ve bilgi verici metinler içerik, dil ve yapı açısından karşılaştırıldığında, hikayelerin bilgi verici metinlere göre anlaşılmasının daha kolay olduğu görülmektedir (Jalongo, 2007, s. 129-132; Leech ve Rowe, 2014, s. 220). Buna ek olarak Zucker vd. (2010, s. 79) yaptıkları araştırmada metin türünün ve içeriğinin hikaye okuma sırasında öğretmenin sorduğu soru yapısını ve okuma sırasında yapılan söyleşileri etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle bu araştırma kapsamında, okuma etkinliğinde hikaye kitapları kullanılmıştır. Bununla birlikte dil becerileri sınırlı olan çocukların okunan metni anlamaları için hikaye türündeki metinlerin kullanılması yeterli olmamaktadır. Yapılan araştırmalar, hikaye yapıları ve okunabilirlik düzeylerinin metnin anlaşılabilirliğini etkilediğini göstermektedir (Gioia, 2001, s. 418, 419; Çeçen ve Aydemir, 2011, s. 186-187; Sullivan ve Oakhill, 2015, s. 136; Mesmer, 2016, s. 68). Okunabilirlik düzeyinin çocuğun dil düzeyinin çok üzerinde olması metni anlamayı zorlaştırmakta, dil düzeyinin altında olması ise çocuğa yeterli faydayı sağlamamaktadır. Bu sebeple hikayenin okunabilirlik düzeyinin çocuğun dil düzeyine uygun seçilmesi kritik önem taşımaktadır (Sullivan ve Oakhill, 2015, s. 133, 134). Bu araştırmada, araştırmacı tarafından yazılan seri hikaye kitapları kullanılmış, hikayeler hazırlanırken hikaye yapılarının tamlığına ve okunabilirlik düzeyinin katılımcının dil düzeyine uygun

olmasına dikkat edilmiştir. Giogia'nın (2001, s. 418, 419), işitme kayıplı çocuklarla yaptığı araştırmada, çocukların sözlü dil ile yazılı dil arasındaki farkı görebilmeleri, kitap diline dair bilgi edinebilmeleri ve daha zengin bir dil deneyimi sağlayabilmeleri amacıyla hikayedeki metnin okunması üzerine çalışılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların kitap okuma etkinliğinden aldıkları keyfin, dinleme isteklerinin ve sözlü dil becerilerinin arttığı görülmüştür. Alanyazında hikaye okuma etkinliklerinin risk grubundaki çocukların dinleme becerilerini desteklediği (Lonigan vd., 1999, s. 317; Morgan ve Meier, 2008, s. 13) ve çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuğun okunan olayları anlamasını kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Cramer, 2004, s. 220-221). Bu sebeple bu araştırma için hazırlanan seri hikaye kitapları, hikayede geçen olayları betimleyecek şekilde uzman görüşü alınarak resimlendirilmiştir. Bu araştırmada, işitme kayıplı çocuğun dil becerileri göz önünde bulundurularak seri hikaye kitaplarının hazırlanmasının, resimlendirilmesinin ve kullanılmasının çocuğun dinleme ve dinlediğini anlama becerilerini desteklemeye yardımcı olduğu söylenebilir.

Hikaye okuma etkinliği ile gerçekleştirilen araştırmalar, aynı kitabın tekrar okunmasının ve okuma sıklığının artmasının, çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimini desteklediğini, sözcük dağarcığının gelişimine katkıda bulunduğunu, anlamayı kolaylaştırdığını ve çocukların hikaye yapılarına dair daha rahat bilgi edinmelerini sağladığını göstermektedir (Senechal, 1997, s. 134; Hargreve ve Senechal, 2000, s. 85, 86; Rottenberg, 2001, s. 272, 273; Coyne vd. 2004, s. 158; Senechal vd., 2008, s. 40; Swanson vd., 2011, s. 272; Han ve Neuhart-Pritchett, 2015, s. 543; Rao, Newlin-Haus ve Ehrhardt, 2016, s. 228). İşitme kayıplı çocuklarla yapılan araştırmalarda aynı kitabın farklı zamanlarda tekrar okunmasının çocukların hatırlamalarını desteklediği, hikayedeki olayları kendi yaşantıları ile birleştirebilmelerine yardımcı olduğu ve olaylarla ilgili daha rahat tartışabildikleri görülmektedir (Williams ve McLean, 1997, s. 358). Bu sebeple bu araştırmanın uygulama sürecinde her hikaye kitabı iki kez okunmuştur.

Yapılan araştırmalar, hikaye okuma sırasında öğretmenin sorduğu soruları çocukların dil becerilerine göre belirlediğini göstermektedir. Buna ek olarak soru sorulmasının, çocuğun cevaplarının genişletilmesinin ve katılımların kabul edilmesinin dinlediğini anlama sürecine ve cevap verme becerilerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Schirmer ve Woolsey, 1997, s. 52, 53; Zevenbergen ve Whitehurst 2003, s. 195-197; Fung, Chow, McBride-Chang, 2005, s. 84, 91; Zucker vd., 2010, s. 79, 80). Bu

araştırmada, katılımcının dinlediğini anlama ve anlatma becerilerinin desteklenebilmesi amacıyla sayfa okunduktan sonra dinlediği olaya ilişkin anlatım yapması beklenmiş, anlatım olmaması durumunda veya eksik anlatımları tamamlamak amacıyla sorular sorulmuş ve gerekli durumlarda anlamasını desteklemek amacı ile resimler gösterilerek görsel ipucu verilmiştir.

4.1.2. Araştırma sürecinde hangi sorunlarla karşılaşmıştır?

Dinleme becerisi, dinlediğini anlama becerisinin ön koşuludur. Dinlediğini anlama becerisi ise okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için önem taşımaktadır. Çünkü dinlediği metni anlamakta zorlanan bir çocuğun, aynı metnin yazılı formunu okumakta ve anlamakta da zorlanması beklenmektedir (Byrne ve Fielding-Barnsley, 1995, s. 489). Bu araştırma kapsamında karşılaşılan sorunların başında, işitme kayıplı çocuğun nasıl dinleyeceğini bilmemesi gelmektedir. Dinleme becerisi; işitme cihazlarından sağlanan fayda ile birlikte dinlemeye ilişkin öğretimsel uygulamalarla gelişmektedir. Literatürde işitme kayıplı çocukların dil becerilerindeki gecikmenin en aza indirilebilmesi amacıyla, erken tanı, erken ve uygun cihazlandırmanın önemi vurgulanmakla birlikte, dinleme becerisine yönelik çalışmaların da yapılması gerektiği belirtilmektedir (Most, Aram ve Andorn, 2006, s. 23; Kyle ve Harris, 2010, s. 240; Flynn, 2011, s. 8). Bu araştırmada işitme kaybı 4 yaşında tanılanmış ve hemen ardından kulak arkası işitme cihazı kullanmaya başlamış, çok ileri derecede sensörinöral işitme kaybı olan bir çocukla çalışılmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak işitme kayıplı çocuğun dinleme becerilerinde sorun yaşamasının bir sebebinin geç tanılanma ve geç cihazlandırma olduğu söylenebilir. Buna ek olarak yapılan araştırmalarda, işitme cihazlarının ve koklear implantasyonun işitme kayıplı çocuğun dinleme becerilerini, sözlü dil becerilerini ve okuma yazma becerilerini geliştirmede yeterli olmadığı belirtilmektedir. Erken cihazlandırma ya da koklear implant ile birlikte erken eğitimin belirleyici bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Moeller, 2000, s. 6, 7; Karasu, 2014, s. 298). Araştırmalar, işitme kayıplı çocukların dinleme ve konuşma becerilerinin erken yaşta desteklenmesi ile okuma ve yazma gelişimlerinin normal işiten yaşlıtlarına yakın olarak gelişebildiğini göstermektedir. Bir diğer ifade ile eğitim ortamlarının işitme kayıplı çocuğun ihtiyaçlarına göre belirlenmesi ve erken çocukluk döneminde eğitime başlanması ile sözlü dil becerilerinin, erken okuryazarlık becerilerinin ve sosyal becerilerinin gelişim gösterebileceği vurgulanmaktadır (Girgin, 2003, s. 118, 119;

Gunning, 2003, s. 548; Fields, Groth ve Spangler, 2004, s. 157; Turner ve Sheppard, 2006, s. 191). Araştırma bulgularından yola çıkılarak araştırmaya katılan işitme kayıplı çocuğun dinleme, dinlediğini anlama ve anlatma becerilerindeki gelişimin sınırlı olmasının bir sebebinin geç cihazlandırılması ile birlikte erken eğitim almamasından kaynaklandığı söylenebilir.

İşitme kayıplı çocukların sözlü dil kullanımına fırsat sağlayan eğitim ortamları, dinleme becerileriyle birlikte diğer dil becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Schirmer, 2000, s. 29). Günümüzde tüm çocukların farklılaştırılmadan, izole edilmeden aynı ortamda eğitim almalarına fırsat verme amacı güden kaynaştırma uygulamaları ile sözlü dil kullanımına fırsat sağlayan eğitim ortamları oluşturulmaya çalışılmaktadır (Nichols ve Florez, 2002, s. 553; Gunning, 2003, s. 548). Ancak kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi için çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda konuşma, dinleme ve sözlü dil becerilerinin gelişimine yönelik destek eğitim yapılması gerekmektedir (Winter ve Van Reusen, 1997, s. 127; Nichols ve Florez, 2002, s. 553, 554; Most, Aram ve Andorn, 2006, s. 18, 19; Turner ve Sheppard, 2006, s. 191, 192; Özokçu, 2013, s. 93-98; Yıldırım-Doğru, 2013, s. 92, 93). Bu araştırmada kaynaştırma ortamında anasınıfına devam eden, aile eğitimi ve destek eğitim almamış bir çocukla çalışılmıştır. Araştırma bulgularından yola çıkarak araştırmaya katılan ve kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı çocuğun sözlü dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik destek eğitime ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Hikaye okuma etkinlikleri ile yürütülen araştırmalarda ilkokula devam eden çocukların metni anlatan resmi görmeden okudukları metni anlamakta zorlandıkları görülmektedir. Örneğin; Mich, Pianta ve Mana'nın (2013), yaptıkları deneysel araştırmada 8-14 yaş arasındaki işitme kayıplı çocuklarla çalışılmış ve aynı yaş grubundaki normal işiten çocuklar ile karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmada çocuklara orta okunabilirlik düzeyindeki hikayeler resimsiz olarak okutulmuş ve metne yönelik soruları cevaplamaları istenmiştir. Ardından aynı hikayelerin resimlendirilmiş versiyonları tekrar okutulmuş ve metne yönelik soruları cevaplamaları beklenmiştir. Araştırmada normal işiten çocukların resim olmadan metinleri işitme kayıplı çocuklardan daha rahat anladıkları, ancak iki grubun da metni anlamak için resme ihtiyaç duyduğu görülmüştür (Mich, Pianta ve Mana, 2013, s. 42). Benzer şekilde Efendi (2017), yaptığı araştırmada ilkokula devam eden işitme kayıplı çocuklarla çalışmıştır. Araştırmada resimli ve resimsiz kitaplar kullanılmıştır. Ön test ve son test

ölçümleri ile resimlerin anlama üzerine etkisi değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre işitme kayıplı çocuklar dinlediği hikayeyi anlamak için resme ihtiyaç duymuştur. Bu sorunun temelinde çocukların dinleme ve dinlediğini anlama becerilerinin sınırlı olması yatmaktadır. Bu araştırma kapsamında benzer şekilde işitme kayıplı çocuk, dinlediği olayları anlamakta zorlanmış ve kendisine okunan hikayedeki olayları anlayabilmek için sayfaya ait resmi görmeye ihtiyaç duymuştur.

Okulöncesi işitme kayıplı çocuklarla yapılan araştırma sonuçlarına göre işitme kayıplı çocuklar kendilerine okunan metne ilişkin soruları anlamakta ve cevaplamakta zorlanmaktadır. Bu sorunun sebepleri; sözlü dil becerilerinin sınırlı olması, metni anlamama, sözcük dağarcığının yetersiz olması ya da cevabı bilmeme şeklinde düşünülebilir (Arnold, Palmer ve Lyod, 1999, s. 51; Lonigan vd., 1999, s. 317; Lyod, Lieven ve Arnold, 2005, s. 32; Toe ve Paatsch, 2010, s. 237, 238; Goldberg, 2016, s. 56). Benzer şekilde, bu çalışmada işitme kayıplı çocuk, dinlediği hikayelere ilişkin sorulan basit soruları bile anlamakta ve cevaplamakta zorluk yaşamıştır.

4.1.3. Araştırma sürecinde karşılaşılan sorunlar nasıl çözülmüştür?

Bu araştırma kapsamında işitme kayıplı çocuğun dinlediğini anlama ve anlatma becerilerinde zorluk yaşadığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar, hikaye anlatma, hikaye okuma, izleyen etkinlikler ve şarkı söyleme etkinliklerinin işitme kayıplı çocukların dinleme becerilerini destekleyici olduğunu göstermektedir (Williams ve McLean, 1997, s. 363; Hargreve ve Senechal, 2000, s. 86-88; Rottenberg, 2001, s. 272, 273; Williams, 2004, s. 354; Miller, 2005, s. 4, 5; Schraer-Joiner ve Chen-Hafteck, 2005, s. 795; Silvestre ve Valero, 2005, s. 211; Yennari, 2010, s. 293; Morrow, 2012, s. 16, 157, 158; Lonigan vd., 2013, s. 128). İzleyen etkinlikler, okuma yazma etkinliklerinden sonra konuya uygun olarak maket yapma, resim yapma, boyama, çalışma kağıtları, şarkı ya da tekerleme söyleme şeklinde uygulanabilmektedir. İzleyen etkinlik, ilgili konuya yönelik dilin tekrarlanmasına ve kullanılmasına olanak vermekte, böylelikle sözcük dağarcığını geliştirmeyi, alıcı ve ifade edici dil becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır (Gunning, 2003, s. 337; Pakulski ve Kaderavek, 2004, s. 182). İşitme kayıplı çocukların hikaye anlatma, hikaye okuma, izleyen etkinlikler ve şarkı söyleme etkinliklerine katılım göstermeleri ve etkinlikten fayda sağlamaları amacıyla etkinliklerin, sürekli, düzenli ve devamlı olarak uygulanması gerekmektedir (Kristoffersen ve Simonsen, 2016, s. 147). Bu doğrultuda bu araştırma kapsamında işitme kayıplı çocuğun dinlediğini anlama ve

anlatma becerilerinin desteklenmesi amacıyla sistematik olarak her hafta hikaye okuma, izleyen etkinlik ve şarkı söyleme etkinliklerine yer verilmiştir.

Bu araştırma bulgularına göre işitme kayıplı çocuğun dinlediğini anlamak için metni açıklayan resimlere ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Bu sorunun temelinde, çocuğun dinlediğini anlamakta zorlanması yatmaktadır. Alanyazında hikaye kitaplarında kullanılan resimlerin işitme kayıplı çocukların olayları daha iyi anlamalarını sağladığı ve hikayeye ilişkin soruları daha rahat cevaplamalarına yardımcı olduğu belirtilmektedir (Mich, Pianta ve Mana, 2013, s. 42; Efendi, 2017, s. 104, 105). Ancak resimlerdeki olayların paylaşılması, hikayedeki olayların anlaşılmasını, sözlü olarak anlatmaya çalışılmasını ve olaylar arasında ilişki kurmayı kolaylaştırmakla birlikte tek başına dinleme becerilerinin gelişimini desteklemek için yeterli olmamaktadır (Schirmer 2000, s. 176; Cramer 2004, s. 155-156; Girgin, 2006, s. 124; Machado, 2007, s. 321, 322). Bu nedenle bu çalışmada rol model olunmuş ve dinlediğini anlatması desteklenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan işitme kayıplı çocuğun sözlü dil ve dinleme becerileri göz önünde bulundurularak özellikle dinleme becerilerinin desteklenmesi üzerinde durulmuştur.

Yapılan araştırmalar, işitme kayıplı çocukların okunan metinle ilgili soruları anlamakta, bunları geçmiş bilgi ve deneyimleriyle birleştirmekte ve cevaplamakta zorlandıklarını göstermektedir (Schirmer ve Woolsey, 1997, s. 52, 53). Williams ve McLean, (1997, s. 362, 363), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kullandıkları stratejilerin, işitme kayıplı çocukların geçmiş bilgi ve deneyimlerini okuma sürecinde kullanmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Buna ek olarak dil gelişimi sınırlı olan çocuklarla yapılan hikaye okuma ile ilgili araştırmalar, çocukların katılımlarının gerekli durumlarda düzeltilmesinin ya da genişletilmesinin sözcük öğrenimini ve ifade edici dil becerilerini geliştirdiğini, yetişkinlerin sordukları soruların çocukların hikaye okuma etkinliğine katılımlarının ve okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir (Zucker vd., 2010, s. 79; Barachetti ve Lavelli, 2011, s. 587-589; Swanson vd, 2011, s. 272; Anderson vd., 2012, s. 1149). Bu çalışmada işitme kayıplı çocuk, okunan hikayedeki olaylarla ilgili sorulan soruları anlamakta ve cevaplamakta zorlanmıştır. Bu sorunun çözümü amacıyla okunan olaylarla ilgili soru sorulmuş, cevap beklenmiş, yanlış ya da eksik cevaplar düzeltilmiş ya da genişletilerek geri verilmiştir. Çocuğun cevap verememesi durumunda ise doğru cevap verilerek

tekrar etmesi istenmiş ve rol model olunmuştur. Bu şekilde çocuğun sözlü soruları anlama ve cevap verme becerileri desteklenmeye çalışılmıştır.

İşitme kayıplı çocuklar sözcük dağarcığı gelişiminde gecikme yaşayabilmektedirler. Bu durum dinlediğini anlama ve anlatma becerilerini doğrudan etkilemektedir (Fung, Chow, McBride-Chang, 2005, s. 87, 88). Yapılan araştırmalar, hikaye okuma etkinliğinin sözcük dağarcığı gelişimini desteklediğini ve çocukların okuma sürecine daha aktif katılmalarına fırsat verdiğini göstermektedir (Crain-Thoreson ve Dale, 1999, s. 36, 37; Gioia, 2001, s. 418, 419; Trussel ve Easterbrooks, 2013, s. 331). Alanyazında bunlara ek olarak izleyen etkinlikler ve şarkı-tekerleme söylenmesi gibi etkinliklerle dinlediğini anlama becerilerinin yanı sıra sözcük dağarcığı gelişiminin de desteklenebileceği belirtilmektedir (Rottenberg, 2001, s. 272, 273; Karasu, 2014, s. 301; Nelson, Wright ve Parker, 2016, s. 32). Bu çalışmada işitme kayıplı çocuğun sözcük dağarcığı gelişiminin sınırlı olduğu ve anlatım yapmakta zorlandığı görülmüştür. Bu sebeple bu araştırma kapsamında alanyazından yola çıkılarak hikaye okuma etkinliklerinin ardından, izleyen etkinlik kapsamında sözcük ağacı çalışması, maket yapma ve olayları paylaşma, resim yapma ve olayları paylaşma ve konu ile ilgili şarkı söylenmesi şeklindeki etkinliklerle sözcük dağarcığı gelişimi desteklenmeye çalışılmıştır.

4.1.4. Araştırma sürecinin katılımcılara katkıları nelerdir?

Eğitim alanında yapılan eylem araştırmaları ile eğitimcilerin karşılaştıkları sorunları derinlemesine incelemeleri, sorunların sebeplerini anlamaları ve çözüm yolları geliştirip deneyerek öğrenim ve öğretim sürecini iyileştirmeleri sağlanabilmektedir. (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 221-222; Gay, Mills ve Airasian, 2012, s. 508; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 84-344). Bu araştırma eylem araştırması şeklinde yürütülmüştür. Bu araştırma kapsamında araştırmaya katılan işitme kayıplı çocuğun erken okuryazarlık becerilerine ilişkin yaşadığı sorunlar incelenmiş, dinlediğini anlama ve anlatma becerileri hikaye okuma etkinliği ile desteklenmeye çalışılmıştır. Williams ve Mclean (1997, s. 360), işitme kayıplı çocuklarla normal işiten yaşlıtlarının okulöncesi dönemde hikaye okuma etkinliği sırasında gösterdikleri tepkilerin ve katılımların birbirine yakın olduğunu belirtmişlerdir. Bu katılımlar hikayeyi paylaşmaktan keyif alma, resimden olay gösterme, olaylarla ilgili katılımda bulunmaya çalışma şeklinde görülmüştür. Benzer şekilde bu araştırma sürecinin sonunda her hafta sistematik olarak uygulanan

planlanmış etkinliklerle işitme kayıplı çocuğun dinleme becerilerine ilişkin farkındalık oluşturmaya başladığı, dinlediği olayı anlaması ve anlatım yapması gerektiğine yönelik düşünce oluşturduğu, resimlerdeki olaylarla sayfadaki yazıların arasında bir bağ olduğuna dair farkındalık oluşturduğu ve anlatımı başlatmaya çalıştığı görülmüştür. Fung, Chow, McBride Chang'ın (2005, s. 85) araştırmalarında görsel ipuçlarının gerekli yerlerde kullanılması sonucunda işitme kayıplı çocuğun anlamak için resmi görmeye duyduğu ihtiyacın azaldığı görülmüştür. Benzer şekilde bu araştırmada işitme kayıplı çocuğun dinleme, dinlediğini anlama ve anlatma becerilerinin desteklenebilmesi amacıyla her sayfa önce resim gösterilmeden okunmuş, çocuğun dinlediği olayları anlatması istenmiş, anlatım olmaması ya da eksik anlatım olması durumunda sorular sorularak katılım sağlanmaya çalışılmış, doğru cevaplar için rol model olunmuş ve gerekli durumlarda resimden görsel ipucu verilmiştir. Bu şekilde yürütülen sistematik çalışmalar sonucunda işitme kayıplı çocuğun dinlediğini anlamak için metni anlatan resmi görmeye duyduğu ihtiyaçta azalma gözlenmiştir.

Öğretmen yeterliliği, çocuğun ihtiyaçlarının belirlenebilmesi ve okuma sırasında doğru stratejilerin kullanılabilmesi açısından önem taşımaktadır. Çünkü eğitimcilerin uygulamaya yönelik gösterdikleri gelişim ile yapılan etkinliklerin kalitesi artmakta ve bu durum çocukların yapılan uygulamalardan aldıkları faydayı etkilemektedir (Winter ve Van Reusen, 1997, s. 132, 133; Kindle, 2013, s. 182; DesJardin vd., 2014, s. 177; Rezzonico vd., 2015, s. 726). Eylem araştırmaları; öğretmenlerin sorunu belirlemelerini sağlaması, sorunun sebepleri ve alternatif çözümlerine yönelik öğretmenleri araştırmaya yönlendirmesi ve uygulamaya yönelik deneyim edinmeye fırsat vermesi ile öğretmen yeterliliğine önemli katkı sağlamaktadır (Johnson, 2015, s. 25). Bu araştırma sonucunda, araştırmacı-uygulamacının, etkinliklerin uygulama adımlarına yönelik bilgi ve deneyim edindiği, okulöncesi dönemde işitme kayıplı bir çocukla bu etkinlikler yürütülürken çocuğun katılımını sağlamak ve arttırmak amacıyla çeşitli stratejileri kullanabilmeye başladığı söylenebilir.

4.2. Sonuç

Sonuç olarak bu araştırmada, okulöncesinde kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı çocuğun dinlediğini anlama ve anlatmada zorlandığı görülmüştür. Dinlediğini anlamak için metni açıklayan resme ihtiyaç duymuş ve soruları anlamakta ve cevaplamakta zorlanmışır. Sınırlı sözcük dağarcığı sebebi ile dinlediği olayları

anlamakta ve anlatmakta zorluk yaşamıştır. Bu zorlukların çözümü amacıyla dinleme becerilerine odaklanılmış, çocuğa nasıl dinleyeceğine yönelik farkındalık kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı çocuğun, düzeyine uygun hazırlanan ve sistematik olarak uygulanan hikaye okuma, şarkılar ve tekerlemeler ile izleyen etkinliklerden fayda sağladığı söylenebilir.

4.3. Öneriler

Bu bölümde, bu araştırmadan elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak uygulamaya ve sonraki araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Kaynaştırmaya devam eden okulöncesi işitme kayıplı çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin desteklenebilmesi için, ihtiyaç olduğu alanların belirlenmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. İşitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde, çocukların ihtiyaçlarına yönelik çeşitlendirilmiş okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile destek eğitim sağlanması önerilebilir. Okuma etkinliklerinden sağlanan faydanın artırılması amacıyla okuma materyallerinde uyarlamalar yapılması, okunabilirlik düzeyinin çocuğun dil düzeyine uygun olması ve izleyen etkinliklerle desteklenmesi önerilebilir. Çocuğun dinleyerek anlatamadığı durumlarda eskik anlatımlar hikayedeki olaylara ilişkin sorular sorularak ve resimden görsel ipucu verilerek tamamlanabilir. Çocuğun katılımları gerekli durumlarda genişletilerek ya da düzeltilerek anlatım için rol model olunabilir.

Bu araştırmada mesleğe yeni başlayan bir öğretmen araştırmacı-uygulamacı olarak yer almıştır. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak işitme kayıplı çocuklarla çalışan öğretmenlere karşılaşılabilecekleri sorunlara ve çözüm yollarına ilişkin eğitimler verilebilir.

4.3.2. Gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler

Bu araştırma kapsamında işitme kaybı 4 yaşında tanılanan ve ardından cihazlandırılan, çok ileri derecede sensörinöral işitme kaybı olan, aile eğitimi almamış ve kaynaştırma ortamında anasınıfı eğitimine devam eden bir çocukla çalışılmıştır. Buradan yola çıkılarak, gelecekteki araştırmalarda destek eğitim sürecinde erken koklear implant olan ve aile eğitimi alan işitme kayıplı çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerindeki gelişim ve sesbilgisel farkındalık gelişimleri gibi erken okuryazarlık

becerilerindeki gelişimler daha derinlemesine incelenebilir. Bu araştırma kapsamında hikaye okuma etkinlikleri haftada bir uygulanmıştır ve birbirini takip eden iki haftada aynı hikaye kitabı kullanılmıştır. Gelecekteki araştırmalarda okuma etkinliklerinin sıklığının ve tekrarlanan okumaların artmasının işitme kayıplı çocuğun erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkileri incelenebilir. Boylamsal araştırmalarla işitme kayıplı çocuğun okuma ve yazma becerilerinde görülen gelişim ile ilkokuma yazma sürecinde gösterdiği performans üzerine çalışılabilir.



KAYNAKÇA

- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13 (2), 622-639.
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde türkçe öğretimi* içinde (s. 15-48). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alisinanoğlu, F. ve Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerinin üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (2), 1-14.
- Altwater, B., Edelsky, C. and Flores, B.M. (1987). Wholelanguage: What is new?. *The Reading Teacher*, 41 (2), 144-154.
- Anderson, A., Anderson, J., Lynch, J., Shapiro, J. and Kim, J.E. (2012). Extra-textual talk in shared book reading: A focus on questioning. *Early Child Development and Care*, 182 (9), 1139-1154.
- Andrews, J.F., Liu, H.T., Liu, C.J., Gentry, M.A. and Smith, Z. (2016). Increasing early reading skills in young signing deaf children using shared book reading: A feasibility study. *Early Child Development and Care*, 187 (3-4), 1-17.
- Anstey, J. and Wells, B. (2013). The uses of overlap: carer-child interaction involving a nine year old boy with auditory neurophyty. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 27 (10-11), 746-769.
- Aram, D., Most, T. and Andorn, T. (2006). Early literacy in children with hearing loss: a comparision between two educational system. *The Volta Review*, 106 (1), 5-28.
- Aram, D., Most, T. and Hanny, M. (2007). Mother-child story book-telling to kindergartners with hearing impairment enrolled in two educational systems, in comparison with kindergartners with normal hearing. *SLP-ABA*, 2 (3), 305-324.
- Arnold, P., Palmer, C., and Lyod, J. (1999). Hearing impared children's listening skills in a referential communication task: an exploratory study. *Deafness and Education International*, 1 (1), 47-55.
- Barachetti, C. and Lavelli, M. (2011). Responsiveness of children with specific language impairment and maternal repairs during shared book reading. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 46 (5), 579-591.

- Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (2), 77-89.
- Beazly, S. and Chilton, H. (2015). The voice of the practitioner: Sharing fiction books to support the understanding of theory of mind in deaf children. *Deafness and Education International*, 17 (4), 231-240.
- Belgin, E. (2015). İşitme cihazları. E. Belgin ve A.S. Şahlı (Eds.), *Temel odyoloji içinde* (s. 467-477). Ankara: Güneş Tıp Kitapevleri.
- Bergeron, J.P. (2013). *Effectiveness of parent training on shared reading practices in families with children who are deaf and hard of hearing*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atlanta: Georgia State University, Department of Educational Psychology, Special Education and Communication Disorders.
- Bergeron, J.P., Lederberg, A.R., Easterbrooks, S.R., Miller, E.M. and McDonald-Connor, C. (2009). Building the alphabetic principle in young children who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review*, 109 (2-3), 87-119.
- Berke, M. (2013). Reading books with young deaf children: Strategies for mediating between american sign language and English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18 (3), 299-311.
- Blachowicz, C.L.Z. and Fisher, P.J. (2007). Best practices in vocabulary instruction. L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (3th ed.) in (s. 178-203). New York: The Guildford Press.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. (5th ed.). Boston: Pearson
- Burns, P.C, Roe, B.D. and Ross, E.P. (1988). *Teaching reading in today's elementary schools*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Byrne, B. and Fielding-Barnsley, R. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 2- and 3 year follow up and new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87 (3), 488-503.
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., Kaderavek, J.N., Turnbull, K.P. and Breit-Smith, A. (2009). *Emergent literacy lessons for success*. San Diego: Plural Publishing.

- Carnine, D.W., Silbert, J., Kame'enui, E.J. and Tarver, S.G. (2004). *Direct instruction reading*. (4th ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Coyne, M.D., Simmons, D.C., Kame'enui, E.J. and Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. *Exceptioanlity*, 12 (3), 145-162.
- Crain-Thoreson, C. and Dale, P.S. (1999). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delay. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (1), 28-39.
- Cramer, R.L. (2004). *The language arts a balanced reading aapproach to teaching reading, writing, listening, talking and thinking*. Boston: Pearson.
- Cunningham. P.M., Moore, S.A., Cunningham, J.W. and Moore, D.W. (2004). *Reading and writing in elementary classrooms research based K-4 instruction*. Boston: Pearson.
- Cupples, L., Ching, T.Y.C., Crowe, K., Day, J. and Seeto, M. (2013). Predictors of early reading skillin 5 year old children with hearing loss who use spoken language. *Reading Research Quarterly*, 49 (1), 85-104.
- Çeçen, M.A. ve Aydemir, F. (2011). Okul öncesi hikaye kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensitüsü Dergisi*, 8 (16), 185-194.
- DeBruin-Parecki, A. (2008). *Effective early literacy practise: Here's how,here's why*. USA: High/ScopePress.
- DesJardin, J.L., Ambrose, S.E. and Eisenberg, L.S. (2008). Literacy skills in children with cochlear implants: The importance of early language and joint story book reading. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14 (1), 22-43.
- DesJardin, J.L., Doll, E.R., Stika, C.J., Eisenberg, L.S., Johnson, K.J., Ganguly, D.H., Colson, B.G. and Henning, S.C. (2014). Parental support for language development during joint book reading for young children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 35 (3), 167-181.
- Efendi, M. (2017). The effectiveness of the pictorial book to improve the understanding of deaf students about nature and environment in elementary school. *Journal of ICSAR*, 1 (2), 103-108.

- Enguidanos, T. and, Ruiz, N.T. (2001). Shared reading for older emergent readers in bilingual classrooms. *Focus on Exceptional Children*, 40 (5), 4-16.
- Evans, M.A. and, Saint-Aubin, J. (2013). Vocabulary acquisition without adult explanations in repeated shared book reading: an eye movement study. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 596-608.
- Fields, M.V., Groth, L.A. and Spangler, K.L. (2004). *Let's begin reading write*. (5th ed.). New Jersey: Pearson.
- Flynn, K.S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading. Guidelines for implementation. *Teaching Exceptional Children*, 44 (2), 8-16.
- Fung, P.C., Chow, B.W.Y., and McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard of hearing kindergarten and early primary schoolaged students in Hong Kong. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (1), 82-95.
- Gay, L.R., Mills, G.E. and Airasian, P.W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. (10th Edition). USA: Pearson.
- Gioia, B. (2001). The emergent language and literacy experiences of three deaf preschoolers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48 (4), 411-428.
- Girgin, M.C. (2003). *İşitme engelli çocukların eğitime giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü. (2006). İşitme engelli çocuklar için bireysel ve grup eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü. (2008). İlköğretimde ilk okuma yazmanın önemi ve kullanılan yaklaşımlar. G. Can (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi içinde* (s. 1-24). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü. (2008). İlk okuma yazmaya hazırlık. G. Can (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi içinde* (s. 49-72). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü. (2013). Teacher strategies in shared reading for children with hearing impairment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 249-268.
- Goldberg, H. (2016). *Language development in preschoolers at risk: Linguistic input among head start parents and oral narrative performance of deaf or hard of hearing children*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atlanta: Georgia State

- University, Department of Educational Psychology, Special Education and Communication Disorders.
- Goldberg, H.R., and Lederberg, A.R. (2015). Acquisition of the alphabetic principle in deaf and hard of hearing preschoolers: the role of phonology in letter-sound learning. *Reading and Writing*, 28, 509-525.
- Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J. and Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. California: Corwin Press.
- Gunning, T.G. (1998). *Best books for beginning readers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gunning, T.G. (2003). *Creating literacy instruction for all children*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Gül, G. (2008). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 17-30.
- Gürgür, H. (2013). İşitme yetersizliğine sahip çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 253-288). Ankara: Maya Akademi.
- Han, J. and Neuhart-Pritchett, S. (2015). Meaning-related and print-related interactions between preschoolers and parents during shared book reading and their associations with emergent literacy skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 29 (4), 528-550.
- Hargreave, A.C., and Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (1), 75-90.
- Heilman, A.W., Blair, T.R. and Rupley, W.H. (2001). *Principles and practices of teaching reading*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Hoover, W.A., and Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Hughes, D.L., McGillivray, L. and Schimidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assesment*. London: Thinking Publications.
- Işıkçioğlu-Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okulöncesi eğitimde hikaye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 34-46.
- İncesulu, A. (2015). Koklear implantasyon. E. Belgin ve A. S. Şahlı (Eds.), *Temel odyoloji içinde* (s. 511-526). Ankara: Güneş Tıp Kitapevleri.

- Jalongo, M.R. (2007). *Early childhood language arts*. (4th Edition). USA: Pearson Education, Inc.
- James, D., Rajput, K., Brown, T., Sirimanna, T., Brinton, J. and Goswami, U. (2005). Phonological awareness in deaf children who use cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1511-1528.
- Johnson, A.P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (Çev.Y. Uzuner ve M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, B. and Christensen L. (2014). Eğitim araştırmalarına giriş. S. B. Demir (Ed.). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (4. baskı) içinde (s. 2-28). (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap
- Johnson, C. and Goswami, U. (2010). Phonological awareness, vocabulary, and reading in deaf children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 237-261.
- Johnston, S.S., McDonnell, A.P. and Hawken, L.S. (2008). Enhancing outcomes in early literacy for young children with disabilities: Strategies for success. *Intervention in School and Clinic*, 43 (4), 210-217.
- Justice, L.M. (2006). Emergent Literacy: Development, domains, and interventions approaches. *Clinical approaches to emergent literacy intervention* in (s. 3-27). San Diego: Plural Publishing, Inc.
- Justice, L.M., Pullen, P.C. and Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, 44 (3), 855-866.
- Karasu, H.P. (2014a). *Evaluation of literacy skills of hearing-impaired children: Emergent literacy of hearing-impaired children in turkey*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Karasu, H.P. (2014b). İşitme engelli çocuklara okulöncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık grup etkinlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 297-312.
- Karasu, H.P. (2017). Writing skills of hearing-impaired student who benefit from support services at public schools in turkey. *World Journal of Education*, 7 (4), 104-116.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, E. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (1), 61-87.

- Katz, L.J. and Slomka, G.T. (2000). Achievement testing. G. Goldstein and M. Hersen (Eds.), *Handbook of psychological assessment* (3rd Edition) in. (s. 149-182). Oxford: Pergamon.
- Kindle, K.J. (2013). Interactive reading in preschool: Improving practice through professional development. *Reading Improvement*, 50 (4), 175-188.
- Kristoffersen, A.E. and Simonsen, E. (2016). Communities of practice: Literacy and deaf children. *Deafness and Education International*, 18 (3), 141-150.
- Kyle, F.E. and Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A three year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107, 229-243.
- Larson, J. and Marsh, J. (2012). *Handbook of early childhood literacy*. (6th ed.) London: Sage Publication.
- Lederberg, A.R., Miller, E.M., Easterbrooks, S.R. and McDonald-Connor, C. (2014). Foundations for literacy: an early literacy intervention for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19 (4), 438-455.
- Leech, K.A. and Rowe, M.L. (2014). A comparison of preschool children's discussions with parents during picture book and chapter book reading. *First Language*, 34 (3), 205-226.
- Lonigan, C.J., Anthony, J.L., Bloomfield, B.G., Dyer, S.M. and Samwel, C.S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22 (4), 306-322.
- Lonigan, C.J. and 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.
- Lonigan, C.J., Purpura, D.J., Wilson, S.B., Walker, P.M. and Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 111-130.
- Luckner, J.L., Bruce, S.M. and Ferrell, K.A. (2016). A summary of the communication and literacy evidence-based practices for students who are deaf or hard of hearing, visually impaired, and deaf blind. *Communication Disorders Quarterly*, 37 (4), 225-241.

- Lyod, J., Lieven, E. and Arnold, P. (2005). The oral referential communication skills of hearing-impaired children. *Deafness and Education International*, 7 (1), 22-42.
- Machado, J.M. (2007). *Early childhood experiences in language arts early literacy*. (8th ed.). USA: Thomson Delmar Learning.
- Maxwell, M. (1984). A deaf child's natural development of literacy. *Sign Language Studies*, 44, 191-224.
- McDonald-Connor, C. and Zwolan, T.A. (2004). Examining multiple sources of influence on the reading comprehension skills of children who use cochlear implants. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 509-526.
- McGinty, A.S., Justice, L.M., Zucker, T.A., Gosse, C. and Skibbe, L.E. (2012). Shared reading dynamics: mother's question use and verbal participation of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 55, 1039-1052.
- Mesmer, H.A.E. (2016). Text matters: Exploring the lexical reservoirs of books in preschool rooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 67-77.
- Miller, W.H. (2005). *Improving early literacy: Strategies and activities for struggling students (k-3)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitch, O., Pianta, E., and Mana, N. (2013). Interactive stories and exercises with dynamic feedback for improving reading comprehension skills in deaf children. *Computers and Education*, 65, 34-44.
- Miyamoto, R.T., Houston, D.M., Kirk, K.I., Perdew, A.E. and Svirskey, M.A. (2003). Language development in deaf infants following cochlear implantation. *Acta Otolaryngologica*, 123 (2), 241-244.
- Moeller, M.P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), 1-9.
- Moody, A.K. (2006). Using assistive technology to support literacy development in young children with disabilities. L.M. Justice (Ed.), *Clinical approaches to emergent literacy intervention* in (s. 71- 97). San Diego: Plural Publishing.
- Morgan, P.L. and Meier, C.R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52 (4), 11-16.
- Morrow, L.M. (2012). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. (7th Edition). Boston: Pearson.

- Morrow, L.M. and Tracey, D.H., (2007). Best practices in literacy instruction. L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (Eds.), *Best practices in early literacy development in preschool, kindergarten, and first grade* in (s. 57-82). New York: Guildford Press.
- Most, T., Aram, D. and Andorn, T. (2006). Early literacy in children with hearing loss. A comparison between two educational systems. *The Volta Review*, 106 (1), 5-28.
- Mueller, V. and Hurtig, R. (2010). Technology-enhanced shared reading with deaf and hard of hearing children: The role of a fluent signing narrator. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (1), 72-101.
- Musselman, C. (2000). How the children who can't hear learn to read an alphabetic script. A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (1), 9-31.
- National Early Literacy Panel [NELP]. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Nelson, L.H., Wright, W. and Parker, E.W. (2016). Embedding music into language and literacy instruction for young children who are deaf or hard of hearing. *Young Exceptional Children*, 19(1), 27-38.
- Nichols, W.D. and Florez, V.E. (2002). Focus on all learners. A.W. Heilman, T.R Blair and W.H. Rupley (Eds.), *Principles and practices of teaching reading* (10th Edition) in (s.528-570). UK: Prentice Hall.
- Nittrouer, S., Caldwell, A., Lowenstein, J.H., Tarr, E. and Holloman, C. (2012). Emergent literacy in kindergartners with cochlear implants. *Ear and Hear*, 33(6), 683–697.
- Otaiba, S.A. (2004). Weaving moral elements and researched-based reading practices in inclusive classrooms using shared book reading techniques. *Early Child Development and Care*, 174 (6), 575-589.
- Özokçu, O. (2013). Kaynaştırma uygulamaları. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 81-109). Ankara: Maya Akademi.
- Pakulski, L.A, and Kaderavek, J.N. (2004). Facilitating literacy using experience books: A case study of two children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 25 (4), 179-188.

- Pataki, K.W., Metz, A.E. and Pakulski, L. (2014). The effect of thematically related play on engagement in storybook reading in children with hearing loss. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14 (2), 240–264.
- Perfetti, C.A., and Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (1), 32-50.
- Pisoni, D.B, Cleary, M., Geers, A.E. and Tobey, E.A. (1999). Individual differences in effectiveness of cochlear implants in children who are prelingually deaf: new process measures of performance. *The Volta Review*, 101 (3), 111-164.
- Rao, S.M., Newlin-Haus, E. and Ehrhardt, K. (2016). Repeated interactive read-aloud: Enhancing literacy using story props. *Childhood Education*, 92 (3), 226-235.
- Reutzel, D.R. and Cooter, Jr. R.B. (1996). *Teaching children to read*. (2nd edition). New Jersey: Prentice-Hall.
- Rezzonico, S., Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J. and Girolametto, L. (2015). Improving preschool educators' interactive shared book reading: Effects of coaching in professional development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24, 717-732.
- Rottenberg, C.J., (2001). A deaf child learns to read. *American Annals of the Deaf*, 146 (3), 270-275.
- Ruddell, M.R. (2001). *Teaching content reading and writing*. (3rd Edition). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Samur, A.Ö. ve Soydan, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin türkçe etkinliklerinde soru sorma stratejilerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12 (46), 70-83.
- Scher, P.J. (1998). Practitioners' perspective: shared reading intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (2), 291-292.
- Schirmer, B.R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. (2nd Ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Schirmer, B.R. and McGough, S.M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusion of the national reading panel apply?. *Review of Educational Research*, 75 (1), 83-117.

- Schirmer, B.R. and Woolsey, M.L. (1997). Effects of teacher questions on the reading comprehension of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2 (1), 47-56.
- Schraer-Joiner, L.E. and Chen-Hafteck, L. (2009). The responses of preschoolers with cochlear implants to musical activities: a multiple case study. *Early Child Development and Care*, 179 (6), 785-798.
- Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- Senechal, M., Pagan, S., Lever, R. and Ouellette, G.P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4 year of children' vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, 19 (1), 27-44.
- Silvestre, N. and Valero, J. (2005). Oral language acquisition by deaf pupils in primary education: Impact of musical education. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (2), 195-213.
- Spencer, E.J., Goldstein, H. and Kaminski, R. (2012). Teaching vocabulary in storybooks: embedding explicit vocabulary instruction for young children. *Young Exeptional Children*, 15 (1), 18-32.
- Stewart, D., Bonkowski, N. and Bennett, D. (1990). Considerations and implications when reading stories to young deaf children. Occasional Paper No. 113. East Lansing, MI: Michigan State University, College of Education, Institute For Research on Teaching.
- Swanwick, R. and Watson, L. (2007). Parents sharing books with young deaf children in spoken english and bsl: The common and diverse features of different language settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (3), 385-405.
- Sullivan, S. and Oakhill, J. (2015). Components of story comprehension and strategies to support them in hearing and deaf or hard of hearing readers. *Top Lang Disorders*, 35 (2), 133-143.
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G. and Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44 (3), 258-275.

- Swanwick, R. and Watson, L. (2007). Literacy in the homes of young deaf children: Common and distinct features of spoken language and sign bilingual environments. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5 (1), 53-78.
- Toe, D.M. and Paatsch, L.E. (2010). The communication skills used by deaf children and their hearing peers in a question-and-answer game context. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (3), 228-241.
- Tompkins, G.E. (2014). *Literacy for the 21th century a balanced approach*. (6th Edition). USA: Pearson.
- Towson, J. and Gallagher, P.A. (2016). Shared interactive reading for young children with disabilities: a review of literature with implications for future research. *Başkent University Journal of Education*, 3 (1), 72-85.
- Trussell, J.W. and Easterbrooks, S.R. (2014). The effect of enhanced story book interaction on signing deaf children's vocabulary. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19 (3), 319-332.
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2014). Okulöncesi dönemde ev okuryazarlık ortamı ve fonolojik farkındalık becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 153-166.
- Turner, D.B. and Sheppard, W. (2006). Auditory-verbal therapy and school. W. Estabrooks (Ed.), *Auditory-verbal therapy and practice* in (s. 191-200). Washington, DC: Alex Graham Bell Assn for Deaf.
- Uzuner, Y. (2005). Baş makale: Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 1-12.
- Vermeiden, A.M., van Bon, W., Schreuder, R., Knoors, H. and Snik, A. (2007). Reading comprehension of deaf children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (3), 283-302.
- Watson, L. and Swanwick, R. (2008). Parents' and teachers' views on deaf children's literacy at home: Do they agree?. *Deafness and Education International*, 10 (1), 22-39.
- Werfel, K.L., Lund, E. and Schuele, M. (2015). Print knowledge of preschool children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 36 (2), 107-111.
- Williams, A.L. (2006). Integrated phonological sensitivity and oral language instruction into enhanced dialogic reading. L.M. Justice (Ed.), *Clinical approaches to emergent literacy intervention* in (261-294). San Diego: Plural Publishing Inc.

- Williams, C.L. and McLean, M.M. (1997). Young deaf children's response to picture book reading in a preschool setting. *Research in the Teaching of English*, 31 (3), 337-366.
- Williams, C. (2004). Emergent literacy of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (4), 352-365.
- Winter, S.M. and van Reusen, A.K. (1997). Inclusion and kindergartners who are deaf or hard of hearing: comparing teaching strategies with recommended guidelines. *Journal of Research in Childhood Education*, 11 (2), 114-134.
- Wolley, G. (2011). *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*. Netherlands: Springer
- Woods, M.L. and Moe, A.J. (1989). *Analytical reading inventory* (4th Edition). Columbus: Merrill Publishing Company.
- Yc Ching, T., Dillon H., Day J., Crowe, K., Close L., Chisholm, K. and Hopkins, T. (2009). Early language outcomes of children with cochlear implants: Interim findings of the NAL study on longitudinal outcomes of children. *Cochlear Implants International*, 10 (1), 28-32.
- Yennari, M. (2010). Beginnings of song in young deaf children using cochlear implants: The song they move, the song they feel, the song they share. *Music Education Research*, 12 (3), 281-297.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım-Doğru, S. (2013). Erken çocuklukta özel eğitim. S. S. Yıldırım-Doğru (Ed.), *Erken çocukluk döneminde özel eğitim içinde* (s. 37-102). Ankara: Maya Akademi.
- Yılmaz, H. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (10. baskı). Konya: Çizgi Kitapevi.
- Yılmaz, S.A. (1998). *Okulöncesi dönemdeki normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin ailelerinin ve öğretmenlerinin çocuklara kitap okuma davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Zevenbergen, A.A. and Whitehurst, G.J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. A. van Kleeck, S.A. Stahl, and E.B. Bauer (Eds.), *Center for Improvement of Early Reading Achievement, CIERA. On*

- reading books to children: Parents and teachers in* (s. 177-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zucker, T.A., Justice, L.M., Piasta, S.B. and Kaderavek, J.N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and childrens' responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65-83.
- Zucker, T.A., Cabell, S.Q, Justice, L.M., Pentimonti, J.M. and Kaderavek, J.N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49 (8), 1425-1439.
- Zupan, B. and Dempsey, L. (2013). Facilitating emergent literacy skills in children with hearing loss. *Deafness and Education International*, 15 (3), 130-148.

EK-1. ETİK KURUL KARARI

Kayıt Tarihi: 31.10.2016

Protokol No: 114218



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Okumaya Hazırlık Becerilerinin Paylaşılan Okuma Etkinliği ile Desteklenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Halise Pelin KARASU
TEZ YAZARI:	Aslı GEREK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	—
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Aydın AYBAR
Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK
Fen Bil. (Fen Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK
Sağlık Bil. (Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Esra CEYHAN
Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)

Prof. Dr. Bülent GÜNŞOY
Sos. Bil. (İkt. Fak.)

Prof. Dr. Münevver ÇAKI
Güz. San. (Güz. San. Fak.)

İMZA/ TARİH

25.11.2016

(Handwritten signatures of Prof. Dr. Aydın Aybar, Prof. Dr. Hayrettin Türk, and Prof. Dr. Yusuf Öztürk)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Esra Ceyhan)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Bülent Günsoy)

EK-2. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI İZNI

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 28/11/2016-E.98135



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605/13204154

22.11.2016

Konu:Araştırma izni

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik Yazı İşler Müdürlüğü)

İlgi : a) 07/11/2016 tarih ve 63784619-605.01-E.134960 sayılı yazınız
b) 07/03/2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı genelge

İlgi (a) yazı ile Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Aslı GEREK'in "İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Okumaya Hazırlık Becerilerinin Paylaşılan Okuma Etkinliği ile Desteklenmesi " adlı yüksek lisans tezi kapsamında; Eskişehir, Kütahya, Bilecik, Afyon ve Konya illerinde bulunan okulöncesi kurumlar ve ilkokullara bağlı anasınıflarında eğitim gören 48-60 ay arası işitme kayıplı öğrencilere yönelik okuma etkinliği uygulaması ve bu öğrencilerin velileri ile anket çalışması yapılmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir

Denetimi İl, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esas olmak üzere veli muvafakatı alınmak şartıyla uygulanmasına ilgi (b) genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Bilal TIRNAKÇI
Bakan a.
Genel Müdür

Ek: Veri toplama araçları (kırkiki sayfa)


Elektronik imza
Aslı ile aynıdır

22 Kasım 2016

Konya Yolu Nu:21/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
atillademirbas@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Atilla DEMİRBAŞ
Seyda KARABULUT
Telefon:0-312-2969400/9582

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b314-de0b-3597-b7cb-7662 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3-VELİ İZİN FORMU



VELİ İZİN FORMU

Bu çalışma, *İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Okumaya Hazırlık Becerilerinin Paylaşılan Okuma Etkinliği ile Desteklenmesi* başlıklı bir araştırma çalışması olup *okulöncesi dönemde olan işitme kayıplı bir öğrencinin gelişen okuryazarlık becerilerini, paylaşılan okuma etkinliği ile desteklemek* amacını taşımaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında bulunan *Aslı GEREK*'in yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu araştırma sonuçlarının okulöncesi işitme kayıplı çocuklarla yapılacak paylaşılan okuma çalışmalarının planlanmasına ve uygulanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, *nitel araştırma* yapılarak sizden veri toplanacaktır.
- Bu çalışmada, işitme kayıplı çocuğun eğitimsel ve odyolojik özelliklerini içeren Eğitimsel ve Odyolojik Değişkenler Formu ile erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesi amacıyla kullanılan, dil düzeyi giderek artan ve 6 tane hikayeden oluşan hikaye kitabı serisi hazırlanmıştır. Aşağıda, eğitimsel ve odyolojik değişkenler formu ile çalışmada kullanılacak hikaye kitabı serisinin özellikleri açıklanmaktadır.
- *Eğitimsel ve Odyolojik Değişkenler Formu*: Eğitimsel ve odyolojik değişkenler formunda; katılımcının demografik bilgileri, katılımcının ailesinin yaş, eğitim durumu ve mesleklerine yönelik bilgiler, ailenin ekonomik durumuna yönelik bilgi, katılımcının işitmeye yardımcı cihazları kullanımı ile ilgili bilgiler, katılımcının eğitim bilgileri, ev ortamı ve etkinliklerine yönelik bilgiler bulunmaktadır. Eğitimsel ve odyolojik değişkenler formu, katılımcının özelliklerine yönelik detaylı bilgiye ulaşmak ve araştırma bulgularını yorumlamak amacıyla hazırlanmıştır.
- *Hikaye kitabı serisi*: Seri kitaplar, metinlerin zorluk düzeyi giderek artan altı hikayeden oluşmaktadır. Hazırlanan hikayelerin konuları, çocukların yaşantısına uygun olarak seçilmiştir. Hikayeler, aynı ana karakterler üzerine kurgulanmıştır. Hikayelerin konusu işitme kayıplı öğrencilerin yaşlarına uygunluğu ve hikayelerin okunabilirlik düzeylerine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.
- Uygulamalar çocuğunuzun okuldaki eğitim programını ve sizin programınızı aksatmayacak ve size fazladan sorumluluk getirmeyecek şekilde düzenlenecektir.

Çocuğunuzla yapılacak paylaşılan okuma uygulamaları başlangıç aşamasında ve sonuç aşamasında video kamera ile kaydedilecek, bu kayıtlar sadece Anadolu Üniversitesinde görev yapan işitme kayıplı öğrencilerin eğitiminde uzman öğretim üyeleri tarafından izlenerek uygulamalara karar verilecektir. Araştırma kapsamında kullanılacak olan Eğitimsel ve Odyolojik Değişkenler Formu ise araştırma bulgularının yorumlanmasında yardımcı olacaktır. Araştırma bulguları sadece bu araştırma amacı dahilinde kullanılacak başka bir araştırmada kullanılmayacak ve kesinlikle başkalarıyla paylaşılmayacaktır.

- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve kesinlikle başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Çocuğunuzdan toplanan veriler sizin izniniz olmadan başkalarına bahsedilmeme yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size/çocuğunuza rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de çocuğunuzun katılımı sırasında herhangi bir sebepten siz ya da çocuğunuz rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda çocuğunuzdan toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Veli izin formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Anabilim Dalında öğrenci olan Aslı GEREK'E yöneltebilirsiniz.

Danışman: Doç. Dr. H. PELİN KARASU

Araştırmacı Adı: ASLI GEREK

Adres: Anadolu Üniversitesi

Yunus Emre Kampüsü-İÇEM



Tel: 05419093493

e-mail: asli.gerek@ozu.edu.tr

Çocuğun velisi: Paylaşılan Okuma Etkinliği Veli 1.

Çocuğumun bu çalışmaya katılmasını tamamen kendi rızamla kabul ediyorum, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

İmza:

Tarih:



EK-4. KATILIMCI BİLGİ FORMU

KATILIMCI BİLGİ FORMU

Tarih:/...../.....

AÇIKLAMA: Aşağıda çocuğunuz ve sizinle ilgili bazı sorular bulunmaktadır. Yanıtınızı uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

A. ÇOCUĞUN DEMOGRAFİK BİLGİLERİ

1. Cinsiyeti : () Kız () Erkek
2. Doğum Tarihi :/...../.....
3. Çocuğunuzun işitme kaybı dışında başka bir engeli var mı?
() Hayır
() Evet [ise, engelinin türü]:

B. AİLE BİLGİLERİ

4. Annenin öğrenim durumu:
() Eğitim almamış
() Okur-yazar
() İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu
() Lise mezunu
() Üniversite mezunu
() Lisans Üstü
5. Annenin çalışma durumu:
() Çalışmıyor
() Çalışıyor [ise, işi]:
() Emekli
6. Babanın öğrenim durumu:
() Eğitim almamış
() Okur-yazar
() İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu



- ☐ Lise mezunu
☐ Üniversite mezunu
☐ Lisans Üstü

7. Babanın çalışma durumu:

- ☐ Çalışmıyor
☐ Çalışıyor [ise, işi]:
☐ Emekli

8. Ailenin aylık toplam geliri [Anne, baba ve varsa diğer aile üyelerinin toplam geliri belirtiniz.]: [.....TL]

9. Ailenin çocuk sayısı:

10. İşitme kayıplı çocuğunuzun dışında **engelli** çocuğunuz var mı?

- ☐ Yok
☐ Var [ise,]
Engelli Çocuk Sayısı.....
Engel türü.....
Yaşı

C. ODYOLOJİK BİLGİLER

11. Çocuğunuzun işitme kaybı oluş zamanı:

- ☐ Doğuştan
☐ Sonradan [ise, kaç aylık/yaşında?].....
☐ Bilinmiyor

12. Çocuğunuzun işitme kaybının derecesi:

- ☐ Hafif derecede [20-40 dBHL arası] (Tam olarak dBHL)
☐ Orta derecede [41-70 dBHL arası] (Tam olarak dBHL)
☐ İleri derecede [71-95 dBHL arası] (Tam olarak dBHL)
☐ Çok ileri derecede [96 ve üstü dBHL arası] (Tam olarak dBHL)

13. Son odyogram tarihi:/...../.....

14. Çocuğunuzun işitme kaybı nedeni:

- ☐ Genetik
☐ Doğum sırasında
☐ Ateşli Hastalıklar



☐ Travma

☐ Diğer

15. Çocuğunuza işitme kaybı tanısının konduğu yaş:

.....

16. Çocuğunuzun işitme cihazını ilk taktığı yaş:

17. Çocuğunuzun ilk cihazlandırıldığı merkez:

18. Çocuğunuzun kullandığı işitme teknolojisi:

☐ Kulak arkası işitme cihazı:

☐ Sağ kulak

☐ Sol kulak

☐ Koklear implant:

☐ Sağ kulak

Ameliyat olduğu tarih/yaş:

...../...../.....

Ameliyat olduğu yer:

Cihazın ilk programlandığı tarih/yaş:

...../...../.....

☐ Sol kulak

Ameliyat olduğu tarih/yaş:

...../...../.....

Ameliyat olduğu yer:

Cihazın ilk programlandığı tarih/yaş:

...../...../.....

19. FM sistemi kullanım durumu:

Okulda:

☐ Kullanıyor

☐ Kullanmıyor

Evde:

☐ Kullanıyor



() Kullanmıyor

20. Cihaz kontrolü ve bakımı:

() Her sabah pilleri kontrol ediyoruz.

() Haftada bir defa pilleri kontrol ediyoruz.

() Cihazların kontrolünü belirli aralıklarla teknik servis yapıyor.

() Sadece cihaz bozulunca teknik servise gönderiyoruz.

21. Şu ana kadar işitme cihazları ile herhangi bir sorun yaşadınız mı?

() Yaşamadık

() Yaşadık [ise]

D. EĞİTİM BİLGİLERİ

22. Aile eğitimi:

() Aile eğitimi almadık.

() İÇEM'den aile eğitimi aldık. [ise, kaç ay?].....

() Diğer merkezlerden aile eğitimi aldık. [ise, kaç ay]

() Diğer merkezlerden aile eğitimi aldık. [ise, merkez adı]

23. Çocuğunuz bir kurumda okulöncesi eğitim alıyor mu?

() Hayır

() Evet [ise,]

Okul öncesi eğitime başlama tarihi: ay/.....yıl

Okul öncesi eğitim aldığı kurum:

() İÇEM

() İşiten çocukların devam ettiği anasınıfı

() Engelli çocukların devam ettiği işitme engelliler okulu anasınıfı

() Engelli çocukların devam ettiği rehabilitasyon merkezi

E. EVDE YAPILAN ETKİNLİKLER

24. Çocuğunuzla evde kimler etkinlik yapmaktadır?

() Anne

() Baba

() Anne-Baba



- ☐ Kardeşler
- ☐ Babaanne-Dede
- ☐ Diğer aile üyeleri.....
- ☐ Eve gelen özel eğitimci

25. Çocuğunuzla evde hangi etkinlikleri yapıyorsunuz? [Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.]

- ☐ Şarkılar söylüyoruz.
- ☐ Tekerlemeler söylüyoruz.
- ☐ Oyuncaklarla oynuyoruz.
- ☐ Oyun hamurlarıyla oynuyoruz.
- ☐ Gazetelere, dergilere bakıyoruz.
- ☐ Bilgisayarla oynuyoruz.
- ☐ Televizyon seyrediyoruz.
- ☐ Hikaye kitabı okuyorum.
- ☐ Hikaye kitabı anlatıyorum.
- ☐ Çizme, boyama, kesme, katlama yapıyoruz.
- ☐ Diğer.....

26. Bu etkinlikleri nasıl yapıyorsunuz? [Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz].

- ☐ Hikayenin resimlerini göstererek okuyorum.
- ☐ Hikayeyi anlatıyorum, resimlerini gösteriyorum.
- ☐ Hikayedeki resimleri gösteriyorum, onun anlatmasını istiyorum.
- ☐ Hikaye ile ilgili sorular soruyorum.
- ☐ Hikaye kitabını okurken parmağımınla sözcükleri gösteriyorum.
- ☐ Hikayedeki yazıları gösterip okumasını istiyorum.
- ☐ Alfabedeki harfleri gösterip, sesleri söylemesini istiyorum.
- ☐ Etrafında gördüğü veya kitaptaki yazıları yazmasını istiyorum.
- ☐ Aynı harfle başlayan veya biten sözcükleri bulmasını istiyorum.
- ☐ Diğer

27. Bu etkinlikleri günde ortalama kaç dakika/saat yapıyorsunuz?

- ☐ 10 Dakika
- ☐ 30 Dakika
- ☐ 1 Saat
- ☐ 2 Saat



EK-5. AİLE İLE YAPILAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI-
14.04.2017

AİLE İLE YAPILAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

14.04.2017

1. Kendi duygu, düşünce ve isteklerini ifade ediyor mu?
2. Hikaye kitabı bakarken katılımında kendi duygu ve düşüncelerini ya da olayları anlatıyor mu?
3. İşitme testi en son ne zaman yapıldı?

EK-6. AİLE İLE YAPILAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI-
22.05.2017

AİLE İLE YAPILAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

22.05.2017

1. Çocuğun duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmesinde bir gelişme gördünüz mü?
2. Hikaye bakarken ve ya okurken olayları sözlü olarak ifade edişinde bir gelişme gördünüz mü?
3. Çalışmaların başladığı günden bu zamana kadar gördüğünüz değişiklikler nelerdir?
4. Eklemek istediğiniz bir konu var mı?

**EK-7. ÖĞRETMEN İLE YAPILAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME
SORULARI**

**ÖĞRETMEN İLE YAPILAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME
SORULARI**

13.01.2017

1. Atiye'nin dili ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
 - a. Anlatım yaparken hangi sözcükleri kullanıyor?
 - b. Sizin anlattıklarınızın ne kadarını anlıyor?
2. Sınıfınızda kaç öğrenci var?
3. Sınıfta hikaye okuma ve hikaye anlatma etkinlikleri yapıyor musunuz?
 - a. Çocuğun etkinliklerin ne kadarını anladığını düşünüyorsunuz?
4. Atiye'nin ders sırasındaki tutumu ile ilgili ne söyleyebilirsiniz?
 - a. Atiye hangi sınıf içi uygulamalarına katılmaktan keyif alıyor?
 - b. Sınıf içinde en çok yaşadığı sorunlar nelerdir?
5. Ders haricinde Atiye ile yürütülen destek bir çalışma var mı?
6. Okulöncesi eğitime başladığından bu yana gördüğünüz değişiklikler var mı?
7. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

**EK-8. ÖĞRETMEN İLE YAPILAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME
SORULARI**

**ÖĞRETMEN İLE YAPILAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME
SORULARI**

17.03.2017

**Aliye'nin sınıf içi davranışlarında ve derse katılımında bir farklılık gözlemliyor
musunuz?**

1. Kitap okuma, tekerleme ve şarkı söyleme, ders ile ilgili izleyen etkinlik yapma uygulamalarından hangilerini yapıyorsunuz?
2. Bu etkinlikler sırasında Aliye'de gördüğünüz bir farklılık var mı?
3. Hikaye kitabını nasıl okuyorsunuz?
4. Sizin eğitiminize destek olarak yapmamızı istediğiniz ya da uygulamamıza yönelik öneriniz var mı?

**EK-9. ÖĞRETMEN İLE YAPILAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME
SORULARI**

**ÖĞRETMEN İLE YAPILAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME
SORULARI**

14.04.2017

1. Hiç gün içerisinde cihazını çıkardığı oluyor mu?
2. Okulda kaç saat eğitim verilmekte? Her gün ders saatleri içerisinde düzenli geliyor mu?
3. Sınıf içerisinde bir durum ya da olaya takılıp gün boyunca gösterdiği tekrarlayan bir davranışı var mı?
4. Arkadaşlarıyla ilişkileri nasıl?
5. Kitap okuma etkinliklerinde anlamasında ya da katılımında bir farklılık görüyor musunuz?

**EK-10. ÖĞRETMEN İLE YAPILAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME
SORULARI**

**ÖĞRETMEN İLE YAPILAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME
SORULARI**

24.05.2017

1. Çocuğun sınıf içerisinde kendini ifade edişinde ve sözlü dilinde bir farklılık görüyor musunuz?
2. Hikaye okuma veya anlatma etkinliklerinde katılımı ve etkinliklere karşı tutumunda bir farklılık görüyor musunuz?
3. Anlattıklarınızın veya okuduklarınızın ne kadarını anladığını düşünüyorsunuz?
4. Uygulamalarımızın başladığı tarihten bugüne kadar gördüğünüz bir değişiklik var mı?
5. Eklemek istediğiniz başka bir konu var mı?

EK-11. CİHAZSIZ EŞİKLER TESTİ



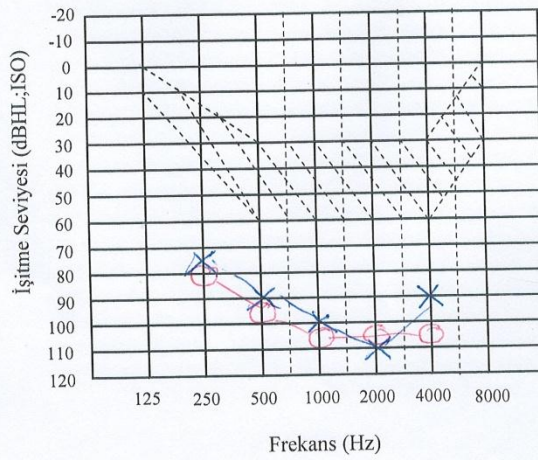
T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

ODYOLOJİK BULGULAR

Adı Soyadı :
Testi Yapan :
Timpanometri :

Doğum Tarihi : 12.08.2011
Tarih : 8.05.17

SAF SES EŞİK ODYOGRAMI



Ortalama İşitme Kaybı (250-4000 Hz)

Sağ : 98
Sol : 93

Hava Yolu Sağ.... O Sol.....X Yanıt Yok....Y

Sağ Maskeli ● Sol Maskeli X

Kemik Yolu Maskesiz (Sağ veya Sol).....△.

Sağ Maskeli[
Sol Maskeli]

Sağ Sol			Sağ Sol			Sağ Sol			Sağ Sol		
Cihaz	VOL	AYAR	Cihaz	VOL	AYAR	Cihaz	VOL	AYAR	Cihaz	VOL	AYAR
30	30	30	36	36	36	36	36	36	36	36	36
35	35	35	36	36	36	36	36	36	36	36	36
35	35	35	36	36	36	36	36	36	36	36	36
35	35	35	36	36	36	36	36	36	36	36	36
35	35	35	36	36	36	36	36	36	36	36	36
50	50	50	44	44	44	44	44	44	44	44	44
8 K	8 K	8 K	8 K	8 K	8 K	8 K	8 K	8 K	8 K	8 K	8 K

EK-12 HİKAYELERE İLİŞKİN ÖRNEKLER

1. HİKAYE-ALP HASTA OLUYOR



Aslı ve Alp evde oyun oynuyorlardı. Dışarıda kar yağıyordu.



Alp şapkasını çıkardı. Kardan adama taktı.
Kardan adam çok güzel oldu.



Alp kızağa bindi ve kızaktan düştü. Aslı ve Ezgi de kar topu oynadılar.

2. HİKAYE-ASLI ve ALP PARKTA



Aslı, Alp ve Ezgi parka gittiler.



Aslı Ezgi'ye: "Ben salıncağa bineceğim." dedi.
Ezgi kaydıraktan kayıyordu.



Aslı birden yere düştü. Dizi çok acıdı. Alp ve Ezgi çok üzüldüler.

3. HİKAYE- ASLI ve ALP BAHÇEDE



Aslı ve Alp bahçede oyun oynuyorlardı. Hava sıcaktı. O sırada babaları geldi. Babalarının elinde çiçekler vardı.



Baba kırmızı çiçeği dikti. Aslı ve Alp babalarına yardım ettiler.



Anneleri meyve suyu ile kek getirdi. : "Aferin.
Bahçe çok güzel oldu." dedi.

4. HİKAYE-ASLI ve ALP SÜPERMARKETTE



Süpermarket çok büyüktü. Alp alışveriş arabası aldı. Birlikte süpermarkette gezmeye başladılar.



Önce meyve ve sebze aldılar. Çilekleri ve domatesleri alışveriş arabasına koydular.



Aslı birden yere düştü. Domateslere ęarptı. Domatesler yere düştü. Aslı'nın ayağı acıdı. Ağlamaya başladı

5. HİKAYE- ASLI ve ALP LUNAPARKTA



Aslı sabah uyandı. Alp uyuyordu. Aslı: "Abi haydi uyan. Kahvaltı yapalım." dedi.



Annesi, babası, Alp ve Aslı lunaparka geldiler.
Lunaparkta büyük oyuncaklar vardı. Aslı ve Alp
oyuncaklara doğru yürüdüler.



Dönme dolaptan indiler. Balonlara baktılar. Alp beyaz, Aslı kırmızı balon aldı.

6. HİKAYE- ASLI ve ALP TATİLDE



Aslı, Alp, annesi ve babası arabaya bindiler. Aslı ve Alp çok sevindiler, çünkü köyü çok seviyorlardı.



Birlikte köye geldiler. Köyde hayvanlar vardı.
İnekler, tavuklar, kuzular...



Sonra hep birlikte ineğin yanına gittiler. Babaanne süt sağdı. Çocuklar ineğe baktılar.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Aslı GEREK
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : Eskişehir, 1990
E-Posta : asli.gerek@ozu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Gelişimi:

- 2014-2018, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı
- 2008-2013, Özyeğin Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İngilizce İşletme Bölümü

Yayınlar ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Gerek, A., Karasu, H. P. ve Girgin, Ü. (2018). İşitme kayıplı bir çocuğun okulöncesi dönemde okumaya hazırlık becerilerinin paylaşılan okuma etkinliği ile desteklenme sürecinin incelenmesi. V. International Eurasian Educational Research Congress'de sunuldu ve bildiri özeti yayınlandı. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Gerek, A., Karasu, H. P. ve Girgin, Ü. (2017). Paylaşılan okuma ve hikaye anlatma etkinliklerinin okulöncesi işitme kayıplı çocuklarla uygulanması. 9. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunuldu ve bildiri özeti yayınlandı. Ordu: Ordu Üniversitesi.
- Gerek, A., Karasu, H. P. ve Girgin, Ü. (2017). İşitme kayıplı bir çocukla paylaşılan okuma etkinliği için oluşturulan hikaye kitabı hazırlama süreci. 7. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde sunuldu ve bildiri özeti yayınlandı. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.