



**AİLELERİN İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARIYLA DENEYİMLEDİKLERİ
ERKEN OKURYAZARLIK YAŞANTILARININ DESTEKLENMESİ: EYLEM
ARAŞTIRMASI**

Doktora Tezi

Hilal ATLAR

Eskişehir 2022

**AİLELERİN İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARIYLA DENEYİMLEDİKLERİ
ERKEN OKURYAZARLIK YAŞANTILARININ DESTEKLENMESİ: EYLEM
ARAŞTIRMASI**

Hilal ATLAR

DOKTORA TEZİ

**İşitme Engellilerin Eğitimi Programı/Özel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Yıldız UZUNER**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temmuz 2022**

Bu tez çalışması, BAP tarafından kabul edilen 2010E107 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

AİLELERİN İŞİTME KAYIPLI ÇOCUKLARIYLA DENEYİMLEDİKLERİ ERKEN OKURYAZARLIK YAŞANTILARININ DESTEKLENMESİ: EYLEM ARAŞTIRMASI

Hilal ATLAR

Özel Eğitim Anabilim Dalı
İşitme Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2022

Danışman: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

Araştırmanın amacı, işitme kayıplı çocuğu olan üç ailenin erken okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi ve araştırma sürecinde yaşadıkları sorunları çözüme gayretiyle uygulamaların uzaktan desteklerle iyileştirilmesidir. İşitme kayıplı çocuklar ve ailelerinin erken okuryazarlık yaşantılarını ve bu yaşantılarındaki etkileşimleri güçlendirmek için uygulamaların planlanması, gerçekleştirilmesi ile sürecin iyileştirilmesini kapsaması nedeniyle bu araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın verileri video yoluyla yapılan gözlemler, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, belgeler, ürünler ve araştırma günlüğü ile toplanmıştır. Ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesinden sonra uygulamanın amaçları ve modüllerden oluşan uygulama içeriği belirlenmiştir. Araştırma süreci boyunca ailelerin ortak ve bireysel gereksinimleri karşılanmış ve erken okuma yazma yaşantıları desteklenmiştir. Araştırmanın sonucunda; katılımcı ailelerin erken okuryazarlık gelişimine ilişkin algılarının değiştiği, ev ortamındaki ve yakın çevrelerindeki okuma yazma yaşantılarının arttığı ve çeşitlendiği, okuma yaşantılarında annelerin kullandığı stratejilerin gelişim gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Erken okuryazarlık, Gelişen okuryazarlık, İşitme kayıplı çocuklar, Aile eğitimi

ABSTRACT

SUPPORTING THE EARLY LITERACY EXPERIENCES OF FAMILIES AND THEIR CHILDREN WITH HEARING LOSS: ACTION RESEARCH

Hilal ATLAR

Department of Special Education
Programme in Education of Hearing Impaired
Anadolu University, Graduate School Educational Sciences, July 2022

Supervisor: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

The aim of the study is to examine the early literacy practices of three families with hearing loss children and to improve the practices with remote support in an effort to solve the problems experienced by the families during the research process. This research is designed as an action research because it covers the planning and implementation of practices to strengthen the early literacy experiences of children with hearing loss and their families and the interactions in these lives, and the improvement of this process. The data were collected by video observations, semi-structured and unstructured interviews, documents, products and research diary. After determining the needs of the families, the aims of the application and the application content consisting of modules were determined. During the research process, the common and individual needs of the families were met and their early literacy experiences were supported. As a result of the research; It has been observed that the perceptions of the participating families regarding early literacy development have changed, the literacy experiences in the home environment and their immediate surroundings have increased and diversified, and the strategies used by the mothers in their reading experiences have improved.

Key Words: Early literacy, Emergent literacy, Children with hearing loss, Parent guidance

ÖNSÖZ

Bu çalışma, işitme kayıplı çocuklara ve ailelerine fayda sağlayabilecek uygulamalar üretmenin ve ileride uzmanlara ulaşamayan ailelere bir kapı açmanın ortak hayaliyle başladı. Mesleğimde birçok şeyi artık bildiğimi düşündüğüm yıllarda adım attığım lisansüstü eğitimim, beni ne kadar çok şeyi bilmediğimle de yüzleştiren dev bir ayna gibi karşıma çıktı. Bu aynayı bazen yeniden bir cama dönüştürüp manzarayı ve hedefleri gösteren, sonra sabırla sırlayıp o camdan yeniden bir ayna yapan, yaşamıma, öğretmenliğime ve araştırmacı kimliğime katkılarının karşılığını ödeyemeyeceğim sevgili hocam Prof. Dr. Yıldız Uzuner'e hayatımda olduğu için tüm kalbimle çok teşekkür ederim. Elbette öğretmenlik mesleğimdeki ve araştırmacı olma yolundaki eksiklerimle yüzleşebilmemi sağlayan özelliklerimi, lisans eğitimimden itibaren şekillendiren tüm hocalarıma da üzerimdeki emekleri için teşekkür ederim.

Araştırma süreci boyunca; çalışmanın her bölümüne katkı sağlayan, adımlarımı izleyen, değerlendiren, uygulamalarımı faydalı, araştırmayı geçerli ve güvenilir kılan sayın Prof. Dr. Zerrin Turan'a ve sayın Dr. Öğr. Üyesi Derya Atik Kara'ya çok teşekkür ederim. Ayrıca araştırmaya sağladıkları değerli katkıları için sayın Doç. Dr. Hatice Nilay Kayhan'a ve sayın Dr. Öğr. Üyesi Gonca Uludağ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmada aileleri bilgilendirirken deneyimlerini esirgemeyen sayın Prof. Dr. Hasan Gürgür'e araştırmaya katkıları için ve sayın Prof. Dr. Ümit Girgin'e araştırmaya, okuma yazma gelişimine ilişkin bilgilerime ve öğretmenlik deneyimlerime katkıları için çok teşekkür ederim.

Hayatımın çok değerli karşılaşmalarından biri olarak kabul ettiğim, kişisel çıkarları, hırsları ve kaygıları insanlıklarının önüne geçmeyen değerli dostlarım Çiğdem Uysal'a ve Tezcan Çavuşoğlu'na varlıkları için çok teşekkür ederim ve her daim hayatımda olmalarını dilerim. Eş durumundan değil, dost durumundan Halil Uysal'a da teşekkürler. Ayrıca yaşadığım sorunlarda desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Osman Çolaklıoğlu'na ve Emrah Akkaya'ya teşekkür ederim.

Her önemli adımda yanımdaki varlıklarını hissettiren dostlarım Asena Kamer Usluadam'a ve Sevgi Eren'e, destekleri için sevgili arkadaşım Fatih Karaçalı'ya çok teşekkürler. Büyüdüğü yıllarda daha fazla birlikte olabileceğimiz yaşlarından, kendi yolum ve seçimlerime aktardığım zamanları sabırla karşılayan Mina Atlar'a da çok teşekkür ederim. Hayatımı güzelleştiren ailem, Ömer Atlar'a ve Gülçin Demir'e varlıkları

için her zaman minnettarım. Ayrıca “Bu dünyayı sevmediğimi” hissettiğim anlarımda “kinimi azaltan” eşlikçim Onur Yıldırım’a çok teşekkürler.

En büyük teşekkürü sona sakladım. Araştırmaya kendi yaşamlarının ve çocuklarının gelişimlerinin ötesinde; başka ailelere de katkı sağlamak amacıyla yaşamlarını bizlere açarak, sabır ve özveriyle gönüllü katılan değerli ailerime sonsuz teşekkürler.

Hilal Atlar
Temmuz, 2022



ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Hilal Atlar

** Bu belgenin ciltlenmiş tezin “Abstract”tan sonraki sayfasında ıslak imzanız ile (fotokopi olmayacak) yer alması gerekmektedir.*

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
GÖRSELLER DİZİNİ	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xxii
1. GİRİŞ	1
1.1. Erken Okuryazarlığın Kavramsal ve Kuramsal Çerçevesi	2
1.1.1. Erken okuryazarlığın bileşenleri ve erken okuryazarlık becerileri	3
1.1.1.1. Sesbilgisel farkındalık	3
1.1.1.2. Yazı farkındalığı ve yazıya ilişkin kavramlar	5
1.1.1.3. Sözlü dil gelişimi	5
1.1.1.4. Alfabetik bilgi	6
1.1.1.5. Çocuğun keşfini yansıtan yazılar ve isim yazma	7
1.1.2. Erken okuryazarlık yaşantıları	7
1.2. Erken Okuryazarlık Gelişimini Desteklemenin Önemi	10
1.3. İşitme Kayıplı Çocukların Erken Okuryazarlık Gelişiminde Yaşayabilecekleri Sorunlar	11
1.4. Erken Okuryazarlığın Gelişiminde Ailenin Rolü ve Önemi	12
1.5. Yetişkin Eğitimi	13
1.5.1. Yetişkin eğitiminin kuramsal temelleri	14
1.5.2. Yetişkin eğitimcisinin özellikleri	16
1.6. İşitme Kayıplı Çocukların Ailelerine Sağlanan Desteklerin Kuramsal Temelleri.....	18

	<u>Sayfa</u>
1.6.1. Biyoekolojik kuram	18
1.6.2. Bilişsel kuram	18
1.6.3. Sosyal etkileşim kuramı	19
1.6.4. Bağlanma kuramı	19
1.6.5. Transaksiyonel model	19
1.6.6. Aile merkezli yaklaşım	20
1.7. İşitme Kayıplı Çocuğu Olan Ailelerin Uzaktan ve Çevrimiçi Desteklenmesi	20
1.8. İşitme Kayıplı Çocukların ve Ailelerinin Katıldığı Erken Okuryazarlık Programları	22
1.9. İlgili Araştırmalar	25
1.9.1. İşiten çocuklar ve ailelerine yönelik erken okuryazarlığı destekleyen araştırmalar	25
1.9.1.1. Uluslararası araştırmalar	25
1.9.1.1.1. Nicel araştırmalar	26
1.9.1.1.2. Nitel araştırmalar	29
1.9.1.1.3. Karma araştırmalar	33
1.9.1.2. Ulusal araştırmalar	33
1.9.1.2.1. Nicel araştırmalar	34
1.9.2. İşitme kayıplı çocuklar ve ailelerine yönelik erken okuryazarlığı destekleyen araştırmalar	35
1.9.2.1. Uluslararası araştırmalar	35
1.9.2.1.1. Nicel araştırmalar	35
1.9.2.1.2. Nitel araştırmalar	39
1.9.2.2. Ulusal araştırmalar	42
1.9.2.2.1. Nitel araştırmalar	42
1.10. Problem	44
1.11. Araştırmanın Amacı	45
1.12. Araştırmanın Önemi	46
2. YÖNTEM	47

	<u>Sayfa</u>
2.1. Araştırma Deseni	47
2.2. Katılımcılar	50
2.2.1. Kadriye Hanım ve Mete	50
2.2.2. Emel Hanım ve Melih	51
2.2.3. Yeşim Hanım ve Özlem	51
2.2.4. Araştırmacı ve araştırmacının rolü	51
2.2.5. İnanırcılık komitesi ve üyelerin rolleri	52
2.3. Araştırma Süreci	54
2.3.1. Konu ve problemin belirlenmesi	55
2.3.2. Bilgi toplama ve hazırlık süreci	55
2.3.3. Uygulama süreci	58
2.3.4. İzleme ve değerlendirme süreci	59
2.3.5. Sonuçların raporlanması	60
2.4. Verilerin Toplanması	61
2.4.1. Gözlemler	61
2.4.2. Görüşmeler	65
2.4.2.1. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler	65
2.4.2.2. Yapılandırılmamış görüşmeler	66
2.4.3. Belgeler ve ürünler	68
2.4.4. Araştırma günlüğü	68
2.5. Verilerin Analizi	69
2.6. Araştırmanın İnanırcılığı	72
2.7. Araştırma Etiği	74
3. BULGULAR	75
3.1. Bilgi Toplama ve Hazırlık Süreci	75
3.1.1. İnanırcılık komitesinin oluşturulması ve BAP onay süreci ...	75
3.1.2. Ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi	76
3.1.3. Uygulamanın ve modüllerin amaçları ile genel içeriğin belirlenmesi	84
3.1.4. Uygulama modüllerinin kazanımlarının belirlenmesi	87
3.1.5. Uygulama sürecinde kullanılacak materyallerin hazırlığı	89
3.2. Uygulama Süreci	90

	<u>Sayfa</u>
3.2.1. Modül 1: Uygulamaya hazırlık	91
3.2.1.1. Modül 1: Annelere modüllerin ve çevrimiçi ortamın tanıtılması	91
3.2.1.2. Modül 1: Annelerin çevrimiçi sisteme kaydedilmesi, modül sınıfının açılması ve annelerin üyeliğinin tamamlanması	92
3.2.1.3. Modül 1: Videoların yayınlanması ve geri bildirimlerin alınması	94
3.2.1.4. Modül 1: Modül sonu görüşmeleri ve modül seçimleri.	97
3.2.2. Modül 2: Erken okuma yazma ortamları	97
3.2.2.1. Modül 2: Video içeriklerinin hazırlanması ve geçerliğinin alınması	98
3.2.2.2. Modül 2 sınıfının açılması ve tüm annelerin kaydedilmesi, videoların yayınlanması ve geri bildirimler	100
3.2.2.3. Modül 2: Modül sonu grup görüşmesi	103
3.2.2.4. Modül 2: Uygulama sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm yolları	104
3.2.3. Modül 3: Erken okuma yazma yaşantıları	107
3.2.3.1. Modül 3 sınıfının açılması ve ailelerin kaydedilmesi	108
3.2.3.2. Modül 3: Video içeriklerinin hazırlanması, geçerliğinin alınması ve yayınlanması	108
3.2.3.3. Modül 3: Uygulama sürecinde yaşanan sorunlar ve çözümler	112
3.2.3.4. Modül 3: Ailelerin yaşantılarındaki değişimler	112
3.2.3.5. Modül 3: Modül sonu hatırlayalım kontrol listelerinin değerlendirilmesi ve geri bildirimler	128
3.2.3.6. Modül 3: Modül sonu grup görüşmesi	128
3.2.4. Modül 4: Erken okuma yazma becerileri	130
3.2.4.1. Modül 4 sınıfının açılması ve ailelerin kaydedilmesi	132
3.2.4.2. Modül 4: Videoların hazırlanması ve yayınlanması	132

	<u>Sayfa</u>
3.2.4.3. Modül 4: Ailelerin değerlendirdikleri kontrol listelerine geri bildirimlerin verilmesi	135
3.2.4.4. Modül 4: Hatırlayalım örnek olayların değerlendirilmesi ve geri bildirim verilmesi	143
3.2.4.5. Modül 4: Modül sonu grup görüşmesi	144
3.2.4.6. Modül 4: İKÇAD sosyal medya hesabının açılması	145
3.2.5. Modül 5: Etkileşimli kitap okuma yaşantıları	147
3.2.5.1. Modül 5: Uygulama sürecinin hazırlığı ve geçerliğinin alınması	148
3.2.5.2. Modül 5: İlk okuma örneklerinin toplanması	150
3.2.5.3. Modül 5: Strateji örneklerine ilişkin videoların paylaşılması.....	150
3.2.5.4. Modül 5: Ailelerin etkileşimli okuma yaşantılarındaki değişimler	151
3.2.5.5. Modül 5: Modül sonu grup görüşmesi	170
3.2.5.6. İnanırcılık komitesi toplantısı ve alınan kararlar	172
3.2.6. Modül 6: Uzman-aile buluşmaları	173
3.2.7. Tüm Modül kazanımlarının değerlendirilmesi	175
3.3. İzleme ve Değerlendirme Süreci	178
3.3.1. Bire bir görüşmeler	179
3.3.2. Grup görüşmeleri	183
3.4. Araştırma sürecinde araştırmacının gelişimi	187
4. TARTIŞMA VE SONUÇ	189
4.1. Erken Okuryazarlık Gelişiminde Ailenin Desteklenmesi	198
4.1.1. Ailelerin gereksinimleri	189
4.1.2. Uygulama içeriğinin düzenlenmesi	192
4.1.3. Uygulama sürecinin katkıları, sorunlar ve çözüm yolları.....	193
4.1.4. Ailelerdeki değişimin izlenmesi	200
4.2. Eylem Araştırmasının Araştırmaya Katkıları ve Sınırlılıkları	202
5. ÖNERİLER	205
KAYNAKÇA	
EKLER	

ÖZGEÇMİŞ



TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Veri toplama tekniklerinin araştırma sorularına dağılımı ...	61
Tablo 2.2. Video ve ses kaydı ile gerçekleştirilen gözlemler	63
Tablo 2.3. Yarı yapılandırılmış görüşmeler	65
Tablo 2.4. Yapılandırılmamış görüşmeler	67
Tablo 3.1. Gereksinimlerin belirlenmesinde toplanan veriler	77
Tablo 3.2. Ailelerin bireysel gereksinimleri	83
Tablo 3.3. Modül sonu yazılı değerlendirmeler	128
Tablo 3.4. Strateji örneklerine ilişkin video bilgileri	150
Tablo 3.5. Mete'nin okuma yaşantıları	151
Tablo 3.6. Kadriye Hanım'ın ikinci hafta değerlendirmeleri	153
Tablo 3.7. Yeşim Hanım ve Özlem'in okuma yaşantıları	157
Tablo 3.8. Yeşim Hanım ve Özlem'in okuma yaşantılarının değerlendirilmesi	160
Tablo 3.9. Emel Hanım ve Melih'in okuma yaşantıları	164
Tablo 3.10. Emel Hanım ve Melih'in okuma yaşantılarının değerlendirilmesi	165
Tablo 3.11. Uzman videolarına ilişkin bilgiler	174
Tablo 3.12. Modül kazanımlarının değerlendirilmesi modül 1	175
Tablo 3.13. Modül kazanımlarının değerlendirilmesi modül 2	175

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.14. Modül kazanımlarının değerlendirilmesi modül 3	176
Tablo 3.15. Modül kazanımlarının değerlendirilmesi modül 4	177
Tablo 3.16. Modül kazanımlarının değerlendirilmesi modül 5	177



ŞEKİLLER DİZİNİ

		<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1.	Aileleri destekleyecek bir uygulama içeriğinin özellikleri	16
Şekil 2.1.	Piggot-Irvine (2006) eylem araştırması modeli	49
Şekil 2.2.	Araştırma süreci döngüsü	54
Şekil 2.3.	Sistemik analitik analiz süreci	70
Şekil 3.1.	Araştırma Süreci Akışı.....	75
Şekil 3.2.	Uygulamaya hazırlık modülü süreci	91
Şekil 3.3.	Erken okuma yazma ortamları modülü süreci	98
Şekil 3.4.	Erken okuma yazma yaşantıları modülü süreci	107
Şekil 3.5.	Erken okuryazarlık becerileri modülü süreci.....	132
Şekil 3.6.	Erken okuryazarlık becerileri modülü uygulama ve değerlendirme süreci.....	135
Şekil 3.7.	Etkileşimli kitap okuma yaşantıları modülü süreci	148
Şekil 3.8.	Araştırma sürecinin genel döngüsü	179

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3.1. Melih'in yaşantılarından ilk örnekler	78
Görsel 3.2. Özlem'in yaşantılarından ve ürünlerinden örnekler	80
Görsel 3.3. Mete'nin yaşantılarından ilk örnekler	82
Görsel 3.4. Planlanan uygulama modülleri ve genel içerikleri	86
Görsel 3.5. Modül kazanımlarının ilk haline ilişkin bir örnek	87
Görsel 3.6. Modül kazanımlarının değişimine ilişkin örnek	88
Görsel 3.7. 24 aylık işiten çocuk ve araştırmacının okuma yaşantılarından örnekler	90
Görsel 3.8. Annelere modüllerin ve çevrimiçi ortamın tanıtılması	92
Görsel 3.9. Edmodo çevrimiçi sınıf görünümü	93
Görsel 3.10. Erken okuryazarlık nedir? video animasyonundan örnek sahneler	94
Görsel 3.11. Erken okuryazarlıkta ailenin rolü nedir? video animasyonu örnek sahneler	95
Görsel 3.12. Annelerin çevrimiçi ortamdaki geri bildirimlerinden örnekler	96
Görsel 3.13. Sınıf ortamının özelliklerini anlatan video animasyondaki örnek gösterimler	99
Görsel 3.14. Mete'nin ev ortamının zenginleşmesi	100
Görsel 3.15. Kadriye Hanım'ın ev ortamı video animasyonuna yorumu ...	101

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3.16. Mete'nin evinde aile okuryazarlığı ve baba ile okuma yaşantısı örneği	101
Görsel 3.17. Mete'nin yakın çevresindeki yaşantıların fark edilmesi ve Kadriye Hanım'ın yorumu	102
Görsel 3.18. Özlem'in okuma ve okur gibi yapma yaşantılarının artması ..	103
Görsel 3.19. Aylin Hanım ile görüşme	104
Görsel 3.20. 1. ve 2. modül hatırlayalım kontrol listelerinden örnekler	105
Görsel 3.21. Video anlatımlardan örnek gösterimler	110
Görsel 3.22. Yaşantı ilişkileri kitapçığından örnek sayfa	111
Görsel 3.23. Emel Hanım ile kurulan etkileşimler ve Melih'in yaşantısındaki değişimler	113
Görsel 3.24. Emel Hanım ile etkileşimlerden, tutulan okuma kayıtlarından ve Melih'in rutin okuma yaşantılarından örnekler	115
Görsel 3.25. Melih'in yaşantılarından, Emel Hanım ile etkileşimlerden ve ürünlerin sergilenmesinden örnekler	116
Görsel 3.26. Emel Hanım'ın kitap içeriği ifadesi kullandığı yorum örneği	117
Görsel 3.27. Özlem'in anne ve babasıyla rutin okuma yaşantıları ve okuma kayıtlarından örnekler	119
Görsel 3.28. Özlem'in masallarla yaşantılarından örnekler	119

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3.29. Özlem'in bildiği sözcükleri yazma denemeleriyle yaptığı resim ve çizimlerinden örnekler ("çöp", tuvaletin kapısına yazdığı yazılar, fırının üzerine yazdığı "tehlikeli" yazısı "wc" yazısı, alışveriş listesi ve diğer ürünlerdeki yazılar)	121
Görsel 3.30. Mete'nin yaşantılarındaki değişimlerden örnekler	122
Görsel 3.31. Mete'nin zenginleşen yazılı çevresi ve çeşitlenen yaşantılarından örnekler	123
Görsel 3.32. Kadriye Hanım'ın hazırladığı alışveriş oyunu ve araştırmacının önerileri	124
Görsel 3.33. Mete'nin şarkı defterinden örnek sayfalar	125
Görsel 3.34. Mete'nin tarif defteriyle yiyecek hazırlama yaşantılarından örnekler	125
Görsel 3.35. Kadriye Hanım'ın komşusunun Mete'ye hediye ettiği kitaplar	126
Görsel 3.36. Mete'nin babasıyla okuma yaşantılarından örnekler	126
Görsel 3.37. Mete'nin çizim tableti, isim yazma masal kitabı ve alışveriş broşürünü inceleme yaşantılarından örnekler	127
Görsel 3.38. Kadriye Hanım ile yaşantı ilişkileri ile ilgili bire bir görüşmeler	128
Görsel 3.39. 5. Modül sonu grup görüşmesi	130
Görsel 3.40. 0-3 yaş erken okuryazarlık becerileri video anlatımı	134
Görsel 3.41. 3-4 yaş erken okuryazarlık becerileri video anlatımı	135

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3.42. 4 yaş sonrası erken okuryazarlık becerileri video anlatımı.....	134
Görsel 3.43. Yeşim Hanım'ın Özlem'in 0-3 yaş becerilerini değerlendirdiği kontrol listesinden örnek bir sayfa	137
Görsel 3.44. Yeşim Hanım'ın Özlem'in 3-4 yaş aralığındaki becerilerini değerlendirdiği kontrol listesinden örnek sayfa	138
Görsel 3.45. Yeşim Hanım'ın Özlem'in 4 yaş sonrası becerilerini değerlendirdiği kontrol listesinden örnek sayfa	139
Görsel 3.46. Emel Hanım'ın Melih'in 4 yaş sonrası becerilerini değerlendirdiği kontrol listesinden örnek sayfa	141
Görsel 3.47. Kadriye Hanım'ın Mete'nin 0-3 yaş becerilerini değerlendirdiği listeden örnek sayfa	142
Görsel 3.48. Kadriye Hanım'ın Mete'nin 3-4 yaş arasındaki becerilerini değerlendirdiği kontrol listesinden örnek bir sayfa	142
Görsel 3.49. Kadriye Hanım'ın doldurduğu örnek olay listesi	143
Görsel 3.50. Annelere verilen geri bildirimlerden örnekler	144
Görsel 3.51. İKÇAD hesabında aileler için verilen okuma önerisinden bir örnek	146
Görsel 3.52. İKÇAD hesabında çocuklar için verilen okuma önerisi örneği	146
Görsel 3.53. İKÇAD hesabı kutu oyunu önerisi örneği	147
Görsel 3.54. Etkileşimli okuma bilgi verici kitapçığından örnek sayfalar	149
Görsel 3.55. Kadriye Hanım'a verilen yazılı geri bildirimler	152

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3.56. Kadriye Hanım'ın 2. hafta değerlendirmesinde kontrol listesi örneği	154
Görsel 3.57. Kapak hakkında soruların planlandığı etkileşim örneği	155
Görsel 3.58. Kadriye Hanım'ın öz-değerlendirme örneği	156
Görsel 3.59. Kadriye Hanım ile etkileşim örnekleri	156
Görsel 3.60. Kadriye Hanım ile etkileşim 1	157
Görsel 3.61. Yeşim Hanım ile görüşmeler.....	159
Görsel 3.62. Yeşim Hanım'a verilen yazılı geri bildirimler	162
Görsel 3.63. Yeşim Hanım ile etkileşimler 1.....	162
Görsel 3.64. Yeşim Hanım ile etkileşimler 2.....	163
Görsel 3.65. Emel Hanım'ın doldurduğu öz-değerlendirme listesi	167
Görsel 3.66. Emel Hanım ile kitabın kapağı hakkında etkileşim	168
Görsel 3.67. Emel Hanım ve kitap kapağı ile ilgili görüşmeler	169
Görsel 3.68. Emel Hanım ile kitap hakkındaki etkileşim	169
Görsel 3.69. Emel Hanım ile etkileşimler	180
Görsel 3.70. Kadriye Hanım ile etkileşim 2.....	181
Görsel 3.71. Mete ve annesinin okuma yaşantısı	181
Görsel 3.72. Mete ve annesinin dergi inceleme yaşantısı	182
Görsel 3.73. Özlem'in şiir okuma yaşantısı	183

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ÖERM	: Özel Eğitim ve Araştırma Merkezi
İÇEM	: İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi
EPÖ	: Eğitim Programları ve Öğretim
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

1. GİRİŞ

Erken okuryazarlık; çocukların doğumdan itibaren okula başladıkları zamana kadar deneyimledikleri yaşantılar içinde okuma yazmanın işlevini fark ettikleri ve anlamını yapılandıkları bir gelişim sürecidir (Clay, 1966; akt. Hall, 1987; Clay, 1975; Morrow, 2009). Çocuğun evi ve yakın çevresindeki yaşantılarını paylaştığı ilk yetişkinler ise ebeveynleridir. Bu nedenle; hem aile sistemi ve bu sistemin dinamikleri, hem de aile ve çocuğun sosyal etkileşimleri erken okuryazarlık gelişiminin ayrılmaz parçalarıdır (Bodrova & Leong, 2010; Brice Heath, 1983; Bronfenbrenner, 1979; Bruner, 1972; Morrow, 2009; Vygotsky, 1978). İşitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık gelişimlerine ilişkin yapılan araştırmalar; zengin bir okuma yazma ortamı ve nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimi ile paylaşılan deneyimler yoluyla işitme kayıplı çocukların işiten akranları gibi okuryazar davranışları sergileyebildiklerini ortaya koymaktadır (Atlar & Uzuner, 2018; Ewoldt, 1985; Girgin, 2003; Rottenberg & Searfoss, 1992; Ruiz, 1995; Truax, 1978; Uzuner, 1993; Williams, 1994). Ancak işitme kayıplı çocuğu olan işiten ailelerin genellikle çocuklarının işitme kaybıyla dünyaya geleceğini düşünmedikleri belirtilmektedir. Dolayısıyla bu ailelerin, işitme kayıplı bir çocuğun dil ve iletişim becerilerine ilişkin ihtiyaçlarına yönelik bilgileri oldukça sınırlıdır (Marschark, Lang & Albertini, 2002). Bu bağlamda işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin desteklendiği programlar ve uygulamalar, çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemenin ve erken okuryazarlık yaşantılarını zenginleştirmenin yollarından biridir (van Steensel vd., 2011). Ailelere sağlanan destekler yüz yüze olabileceği gibi, uzaktan ve çevrimiçi olarak da etkili bir şekilde gerçekleştirilmektedir (Behl vd., 2017; Blaiser vd., 2013; Brock, 2021; Hall & Bierman, 2015; King & Xu, 2021; Munoz vd., 2021).

Araştırma, işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin erken okuryazarlık yaşantılarını çevrimiçi ortamda desteklemek amacıyla gerçekleştirilen uygulamaların incelendiği bir eylem araştırmasıdır. Bu doğrultuda araştırma raporunun ilk kısmında; erken okuryazarlığın kavramsal ve kuramsal çerçevesine, erken okuryazarlığı desteklemenin önemine, ailelere sağlanan desteklerin kuramsal temellerine, işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık gelişiminde yaşayabilecekleri güçlüklerle, işitme kayıplı çocukların ve ailelerinin katıldığı uluslararası ve ulusal çapta geliştirilen erken okuryazarlık programlarına yer verilmiştir. Aynı zamanda ilgili araştırmalar başlığında; işiten ve işitme

kayıplı çocukların aileleriyle yürütülen erken okuryazarlığı destekleyici uygulamalar aktarılmıştır. İzleyen başlıklarda ise araştırmanın problemi, amacı ve önemi açıklanmıştır.

1.1. Erken Okuryazarlığın Kavramsal ve Kuramsal Çerçevesi

Çocukların dört yaş gibi erken bir dönemde çeşitli okuryazar davranışlarının olduğu ifade edilse de (Davidson, 1931; Iredell, 1898; akt. Hall, 1987) erken okuryazarlık, uzun yıllar boyunca “okumaya hazırlık” (*reading readiness*) görüşünün etkinliği nedeniyle önemi fark edilmeyen bir kavram olmuştur (Durkin, 1962; Uzuner, 1993). Okumaya hazırlık görüşü çocukların; altı yaş ve sonrasında okuma yazma öğrenimine hazır olduklarını, okuma yazma öğreniminden önce belli önkoşul becerileri öğrenmeleri gerektiğini, bu öğrenmelerinin okuma yazmaya verdikleri değerden bağımsız olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca daha çok okuma ile ilgili kaygılar taşımaktadır ve yazmanın ertelenebileceğini vurgulamaktadır. Böylece çocuklar sıralı, mekanik becerilerin yer aldığı bir okuma öğretimi sürecinden geçmektedirler (Hall, 1987; Morphett & Washburne, 1931; Teale & Sulzby, 1986). İlerleyen dönemde Clay (1966; akt. Clay, 2015); beş yaşındaki çocukların okula başlayana kadar geçirdikleri süreçte, okuma yazmanın anlamına ve işlevine ilişkin bilgilerinin olduğunu ve çocukların bu yaş aralığında okuryazar davranışlar sergilediklerini ortaya koymuştur. Böylece erken okuryazarlığa ilişkin araştırmalar ve uygulamalar giderek artmıştır ve erken okuryazarlık kavramının kuramsal çerçevesi oluşmuştur (Morrow, 2007).

Erken dönemdeki okuryazarlık gelişimi, uluslararası araştırmalarda “emergent literacy” ve “early literacy” “emergent reading and writing” gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Clay, 2015; Morrow, 2007; Schirmer, 2005; Teale & Sulzby, 1987). Türkiye’de ise okul öncesi dönemdeki okuryazarlık gelişimi; gelişen okuryazarlık (Karasu, 2014; Girgin, 2003), filizlenen okuryazarlık (Baydık, 2003; Uzuner, 1996) ve erken okuryazarlık (Akdal & Kargın, 2019; Karaman, 2013) kavramları ile nitelendirilmektedir. Kullanım biçimine göre gelişen okuryazarlık, küçük çocukların mevcut potansiyelleri doğrultusunda kendiliğinden ortaya çıkan ve gelişimle birlikte sürekliliği olan okuryazarlık becerilerini temsil etmektedir (Whitehurst & Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık ise yetişkinlerle etkileşimler yoluyla çocukların doğumdan itibaren edindikleri okuryazarlık becerilerini açıklamaktadır (Ghoting & Martin-Diaz, 2006). Türkiye’de bu iki kavramın birbirleri yerine kullanımı ile ilgili tartışmalar sürmektedir. Bu araştırmada; çocukların çevresiyle ve ebeveynleriyle etkileşimleri ile

sözlü ve yazılı dilin birlikte gelişiminin doğumdan itibaren başlaması ve yaşamın ilk yıllarının erken dönem olarak adlandırılması düşüncelerinden hareketle *erken okuryazarlık* terimi kullanılmıştır.

Erken okuryazarlık gelişimine ilişkin yapılan araştırmalarda önceleri çocukların okuma gelişimlerine odaklanılmıştır (Clay, 1966; akt., Clay, 2015; Durkin, 1963). İlerleyen yıllardan itibaren okuma ve yazma süreçlerinin, belirgin bir ayrıma gidilmeden ele alınması ile sözlü ve yazılı dilin birlikte gelişimi üzerinde durulmaktadır (Clay, 1975; Deford, 1981; Holdaway, 1979; Teale & Sulzby 1987; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu doğrultuda erken okuryazarlık; okuma yazmayı kullanan bir toplumda doğan çocuğun okuryazarlık gelişiminin başladığını vurgulamaktadır. Okuma ve yazmanın anlamı ile işlevi bu gelişimin bir parçasıdır. Erken okuryazarlık görüşünde, sözlü ve yazılı dil gelişiminin birbirinden ayıramayacak dönemler olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla okuma ve yazma bir bütündür ve çocuklar okumada olduğu gibi, yazılı dilin kullanım amaçlarını ve işlevlerini de bu dönemde fark etmeye başlarlar (Sulzby & Teale, 1987). Erken okuryazarlığın kuramsal çerçevesi aktarılırken, okuryazarlığın bileşenleri ile bu bileşenlere dayalı olarak gelişen becerilerden ve erken okuryazarlık yaşantılarından söz etmek önemli olacaktır.

1.1.1. Erken okuryazarlığın bileşenleri ve erken okuryazarlık becerileri

Erken okuryazarlığın; 1) sesbilgisel farkındalık, 2) yazı farkındalığı ve yazıya ilişkin kavramlar, 3) sözlü dil gelişimi, 4) alfabetik bilgi, 5) çocuğun keşfini yansıtan yazılar ve isim yazma gibi alt bileşenleri bulunmaktadır (National Early Literacy Report, 2008). Bu başlıkta ilgili bileşenlere dayalı olarak sergilenen erken okuryazarlık becerileri de ele alındığı için yazı farkındalığı ve yazıya ilişkin kavramlar ile çocuğun keşfini yansıtan yazılar ve isim yazma birlikte açıklanmıştır.

1.1.1.1. Sesbilgisel farkındalık

Sesbilgisel farkındalık, bireyin dilin yapılarındaki sesleri fark etmesini ve bir süreliğine anlamından bağımsız olarak bu seslere odaklanabilmesini tanımlayan şemsiye bir kavram olarak kullanılmaktadır (Mayer & Trezek, 2015; Yopp & Yopp, 2010). Sesbilgisel farkındalığın (*phonological awareness*), ses birimlerin fark edilmesi ve değiştirilebilmesiyle (*phonemic awareness*) sınırlı olduğunu kabul eden görüşler; cümlelere, sözcüklere, hecelere ve kafiyelere ilişkin farkındalığın gelişimini sesbilgisel

duyarlılık (*phonological sensitivity*) olarak ifade etmektedirler. Dolayısıyla erken okuryazarlığın gelişiminde ses birimsel farkındalığa vurgu yapmaktadırlar (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979; Stanovich, 1992). Sesbilgisel duyarlılığın; sesbilgisel farkındalık kapsamında yer alan ses birimsel farkındalık ile üstdil becerileri arasında basit yapılardan karmaşık yapılara doğru gelişimde bir köprü görevi gördüğü söylenebilir (Anthony vd., 2004; Lonigan, 2006; Mayer & Trezek, 2015). Bu bilgilerden hareketle erken okuryazarlığın bir bileşeni olan sesbilgisel farkındalık, tüm alt becerileri kapsamaktadır (National Early Literacy Report, 2008).

Çocuklar anadillerindeki ses yapılarına ilişkin farkındalık kazanmada, bilişsel ve sözel becerilerin gelişimi doğrultusunda aynı sırayı izlemektedirler (Anthony vd., 2002; Catts, Fey, Zhang & Tomblin, 2001). Bu gelişim; büyük birimlerden, yani sözlü dilde birbirine benzeyen cümle yapılarından hece yapılarına ve daha sonra ses birimlere doğru ilerlemektedir. Beceriler, bu benzerlikleri tanımanın ötesinde zamanla manipüle edebilmeyi de içine almaktadır. Sözcükleri ekleyip çıkarmak, sesleri değiştirmek, ses artırmak veya eksiltmek, seslerden heceler ve hecelerden sözcükler oluşturmak bu beceriler kapsamında ele alınmaktadır (Konza, 2011; Philips, Christopher & Lonigan, 2008).

Çocuklar iki yaş civarında ses oyunlarındaki kafiyeli sesleri anlamaya başlamaktadırlar ve zamanla bu beceri gelişim göstermektedir (Lane vd., 2002; Owens, 2005). Üç yaş civarında söylenişleri birbirine benzeyen sözcükleri ayırt etme becerisi ve üç dört yaş arasında birbirine benzeyen heceleri ayırt etme becerisi gelişmektedir. Beş yaşına kadar ise çocuklarda kafiyeli sözcükleri üretme becerisi gelişmeye devam etmektedir (Johnson & Roseman, 2003; Paul, 2007). Sözcüklerin başındaki, içindeki ve sonundaki seslerin farkındalığı, sesleri birleştirme ve parçalara ayırma ve sesleri değiştirme becerilerinin gelişimi ise altı yaşın sonuna kadar sürmektedir (Konza, 2011). Sesbilgisel farkındalık gelişiminin, izlendiği sıra değişmese bile, düzeyi çocukların bireysel farklılıklarına, erken dönemde dile ilişkin deneyimlerine ve ilgilerine göre değişkenlik göstermektedir (Culatta, Hall Kenyon & Black, 2011; Lonigan, Burgess & Anthony, 2000). Dil ve iletişim becerilerinde güçlük yaşama riski olan çocuklar sesbilgisel farkındalık gelişimlerinin desteklenmesine ihtiyaç duyabilmektedirler (Lovelace, 2008).

1.1.1.2. Yazı farkındalığı ve yazıya ilişkin kavramlar

Yazı farkındalığı, çocukların doğumdan itibaren çevrelerindeki yazılarla etkileşim kuran yetişkinleri gözlemesiyle gelişim gösteren önemli bir beceridir. Çocuklar yazının bir anlamı olduğunu ve bir işe yaradığını, çevredeki yazıları kullanan, kendisi de yazılar yazan yetişkinleri gözleyerek kavramaktadırlar (Constantine, 2004; Snow vd., 1998). Böylece konuşma dilinin temsilinin yazılı dil olduğunun farkına varmaktadırlar. Çocukların 18-24 ay arasında görme alanından çıkan bir nesnenin halen var olduğunu anlamasıyla; çizimlerin insanları ve olayları anlattığını fark etmeye başladıkları belirtilmektedir. Zamanla çocuklar, resim ve yazının ayrımını yapmaya ve daha sonra resimler ve yazılar arasında da bir ilişki olduğunu algılamaktadırlar. Böylece çizimleri, sembolleri ve logoları tanımaya başlamaktadırlar ve sözlü dil ile yazılı dil birlikte gelişmektedir (Constantine, 2004; Tolchinsky, 2004). Çocuklar sırasıyla yazının işlevi, biçimi ve kurallarını algılamada gelişim göstermektedirler (Mason vd., 1990). Yazı farkındalığındaki bu adımlarla birlikte; yazıya ilişkin kavramlar da gelişmektedir. Çocuklar anadillerine uygun olarak; yazının soldan sağa, sağdan sola veya yukarıdan aşağıya doğru bir yönü olduğu, belirli bir düzen içinde ve bazı kurallara göre oluşturulduğu hakkında bilgi sahibi olmaktadır (Morrow, 2009; Snow vd., 1998).

1.1.1.3. Sözlü dil gelişimi

Sözlü dilin gelişimi, birçok öğrenme kuramıyla ilişkili olarak incelenmektedir. Davranışçı kurama göre dil; çocukların taklit ettiği dili yetişkinin pekiştirmesiyle birlikte gelişmektedir. Ancak bu durumda dilin gelişiminde çocuk pasif bir alıcı olarak kabul edilmektedir ve dil gelişiminin tüm sorumluluğu yetişkinin sunduğu pekiştireçlere yüklenmektedir (Skinner, 1974). Doğuşancı kurama göre sözlü dilin gelişimi bireylerin doğuştan getirdikleri “*dil edinim aracı*” ile gerçekleşmektedir. Ayrıca dil gelişiminde kritik dönemin erken yaşlar olduğu vurgulanmaktadır. Kritik dönemin önemi kabul edilse de doğuşancı kuram, dil ile anlam ilişkisinin her zaman gerekli olmadığını ifade etmektedir (Chomsky, 2006; Lenneberg, 1969). Bilişsel kurama göre ise çocuklar belli evrelerden geçerek çevrelerine uyum sağlarken dili edinmektedirler (Bruner, 2006). Bilgiyi işleme kuramı, dil ediniminde bilginin nasıl depolandığı ve geri çağırıldığı ile ilgilenmektedir (Bates, 1979). Öğrenme kuramlarından yola çıkılarak sözlü dil gelişimini açıklayan tüm bu kuramların güçlü ve zayıf yanları bulunmaktadır. Birbirlerini ve kendilerinden sonraki kuramları beslemiş olduklarını ifade etmek yanlış olmayacaktır.

Ancak dili işlevinden ayrı olarak değerlendirmek (Garton & Pratt, 1998; Harste vd., 1984), yaşantıya yalnızca deneyim gözüyle bakmak ve bireysel farklılıkları yadsımak (Bruner, 2006; Gleason, 2005), dili kişinin seçerek depoladığı bir bilgi olarak kabul etmek (Bates, 1979) kuramların zayıf yanları olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda erken dönemde sözlü dil ve yazılı dil gelişimini kapsamlı bir şekilde açıklayan eklettik kuramın sosyal etkileşim kuramı olduğu belirtilebilir. Çünkü erken dönemde sözlü ve yazılı dil birlikte gelişmektedir ve sözlü dilin gelişimi, karşılığı olduğu yazılı dilin gelişimini desteklemektedir (Berninger vd., 2006; Kaderavek, Cabell & Justice, 2009; Sulzby, 1985, Tannen, 1982; Uzuner, 1993).

Sosyal etkileşim kuramına göre dil gelişimi; günlük dilin doğal yapısı içerisinde çocuğa “gerektiğinde gerektiği kadar destek vererek” (*scaffolding*), çocuğun potansiyelini “yakınsal gelişim alanı” (*zone of proximal development*) içerisinde açığa çıkaran ve dili edinmesini sağlayan süreçtir (Vygotsky, 1978). Çocuklar günlük yaşamda yetişkinlerle kurdukları etkileşimler esnasında jest-mimik ve sesleri duymaktadırlar. Zamanla dilin karmaşık yapıları da bu etkileşimlere dahil olmaktadır. Böylece mevcut gelişim düzeyleriyle, potansiyel gelişim alanları arasında yetişkinler çocuklara rehberlik etmektedirler (Bodrova & Leong, 2010). Erken okuma yazma yaşantılarının her birinde sözlü ve yazılı dilin birlikte gelişimi sosyal etkileşimler çerçevesinde gözlenebilmektedir (Schirmer, 2005; Whitehead, 2010).

1.1.1.4. Alfabetik bilgi

Alfabetik bilgi, anadildeki seslerin yazılı sembolleri olan harfleri tanıma ve harflerin birbirleriyle ilişkisini anlama becerilerinin tamamı olarak ifade edilmektedir (Mayer & Trezek, 2015). Sesbilgisel farkındalığın gelişimi ile alfabetik bilginin gelişimi arasında bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Burgess & Lonigan, 2000; Murray vd., 1996). Alfabetik bilginin kazanılması sesbilgisel farkındalık için gerekli olmasa da, sesbilgisel farkındalık alfabetik bilginin gelişimini desteklemektedir (Burgess & Lonigan, 2000). Çocuklarda iki yaşından itibaren sesbilgisel duyarlılıkla birlikte harf bilgisi gelişmeye başlamaktadır. Üç yaş sonrasında da bu gelişim devam etmektedir (Chall, 1996; Burgess, 2002). Alfabetik bilgiye dayalı olarak harfleri tanıma becerileri ise, dört beş yaş aralığında gelişim göstermektedir (Warden & Boettcher, 1990).

1.1.1.5. Çocuğun keşfini yansıtan yazılar ve isim yazma

Çocuğun keşfini yansıtan yazılar, yazılı dilin ilk ürünleri olan resim ve çizimlerle birlikte başlamaktadır. Yazı farkındalığı, yazıya ilişkin kavramlar, alfabetik bilgi ve sözlü dil ile ilişkili şekilde gelişim gösteren bu becerilerin ürünleri; karalamaların resimlere ve çizimlere dönüşmesiyle sözlü dildeki olayları aktarmaya yarayan bir araç olarak kullanılmaktadır (Clay, 1975; Justice, 2006). Erken okuryazarlığın diğer alt bileşenlerine ilişkin beceriler geliştikçe, çocuğun keşfini yansıtan yazılara giderek harflere benzeyen karalamalar, daha sonra bilinen harf sembolleri de eklenmektedir. Yaşantısında sıklıkla gördüğü kendi ismi ve yakın çevresindeki kişilerin isimleri de bu beceriyle birlikte isim yazmaya doğru ilerlemektedir (Morrow, 2009).

1.1.2. Erken okuryazarlık yaşantıları

Çocukların yetişkinlerin okuryazar davranışlarını gözleme ve model alma olanağı buldukları, okuma yazmanın anlamını ve işlevini zaman içinde kavradıkları yaşantıların tümü erken okuryazarlık yaşantılarıdır. Bu yaşantılar; şarkı, tekerleme ve bilmecelerle yaşantılar, masallarla yaşantılar, alışveriş yaşantıları, resim ve çizimler yapma, yiyecek hazırlama, teknolojik aletlerle yaşantılardır. Ayrıca; gazete, dergi ve kitaplarla yaşantılar, takvim ve saat gibi zamanı planlama araçlarıyla yaşantılar, oyunlar ve yakınlarındaki yazılı çevre ile ilgili yaşantılar da erken okuryazarlık yaşantılarına örnektir (Beaty, 2018; Dickinson & Caswell, 2007; Justice & Sofka, 2010; Morrow, 2009; Rhyner, 2009; Strickland & Morrow, 1990; Whitehurst & Lonigan, 2001).

Şarkılar, tekerlemeler ve bilmecelerle yaşantılar, etkileşime dayalı ve keyif veren yaşantılardan biridir. Çocuklar şarkılarda, tekerlemelerde ve bilmecelerde geçen birbirine benzer ses özelliğindeki cümleleri, sözcüklerdeki kafiyeleri algırlar ve bu yaşantılar sesbilgisel farkındalığın gelişimini desteklemektedir (Strickland & Morrow, 1990). Şarkı söyleme ve sözlü dildeki ilk seslendirmeler birbirine benzemektedir. Çocuklar, sözlü dili dinleyerek ve deneyimleyerek edinmelerine benzer şekilde şarkı söylemeyi de öğrenmektedirler (Beaty, 2018). Masallarla yaşantılar; çocukların sözcüklerin farkına varabilmelerini, dil ve hikaye yapılarını anlayabilmelerini ve dinleme becerilerini geliştirebilmelerini destekleyen önemli okuma yazma yaşantılarıdır (Morrow, 2009; Roskos, Tabors & Lenhart, 2009). Masallar çoğu zaman anlatan kişinin kültüründen etkilenmektedir (Helimoğlu Yavuz, 2013) ve masallarda geçen sözcükler de anlatıcının kendi sözcük dağarcığından gelmektedir. Bu durum; masal anlatan kişinin daha fazla

dramatizasyon yapmasına ve çocukların da zihinlerinde kendi çizimlerini oluşturmalarına olanak sağlamaktadır (Beaty, 2018).

Resim ve çizimler yapma; çocukların düşüncelerini, duygularını ifade etme biçimlerinden biridir. Çocukların resimleri ve karalamaları ise ilk yazılı ürünleri olarak kabul edilmektedir. Zamanla çocuklar resimleri ve yazıları birbirinden ayırmaktadırlar, böylece giderek daha kontrollü olan karalamalar yapmaya başlamaktadırlar. Daha sonra resimlerinde harflere benzeyen karalamaları kullanmaktadırlar (Beaty, 2018; Clay, 1975). Aktarmak istedikleri kişi, nesne ve olayları resimler ve çizimler yapma yoluyla ifade eden çocuklar, bu çizimlerini sözlü olarak anlatmaktadırlar. Bu yazılı ürünleri bazen oyunlarına da taşımaktadırlar. Çocukların oyunları, resim ve çizim yapma yaşantıları birbirinden bağımsız gibi görünseler de erken dönemde yazma gelişiminin parçalarıdır (Vygotsky, 1978). Oyunlar ise; “*çocuğun işi*” olan bir yaşantı türü olması nedeniyle, günlük yaşamda sözlü ve yazılı dili içeren her etkileşimin doğasında yer almaktadır (Bergen & Mauer, 2000; Branscombe & Taylor, 2000; Bruner, 1972). Dolayısıyla erken dönemdeki okuryazarlık gelişimi, yetişkin-çocuk etkileşimi ile birlikte günlük rutinlerdeki oyunlardan da etkilenmektedir (Bodrova & Leong, 2010; Heppner, 2016). Çocukların sözlü ve yazılı dilinin birlikte gelişimini destekleyen oyunlar için; kitap, kalem, fiş, fatura, bilet, broşür vb. yazılı ve basılı materyallerin çocuğun çevresinde olmasının kullanışlı olacağı belirtilmektedir. Böylece çocukların, amaçlı karalamaları ve yazılı ürünleri oyunlarına taşımaları kolaylaşmaktadır (Roskos & Christie, 2001). Gazete ve dergi gibi basılı ürünlerle yaşantılar, çocukların çeşitli yazıları görebilmesine olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda yetişkinlerin okuryazar davranışlarını gözlemeleri için bir fırsattır (Strickland & Morrow, 1990).

Kitaplarla yaşantılar, çocuklar için gerçek yaşantıların örneklerinin yer aldığı, karakterler, nesnelere, olay örgüsü gibi birçok açıdan zengin dil yapıları sunan erken okuryazarlık yaşantılarıdır (Rowe, 2000; Teale & Sulzby, 1987). Bunlar; çocuğa okuma, çocukla birlikte okuma ve çocuğun okuması gibi farklı şekillerde gerçekleşebildiği gibi (Reutzel & Cooter, 1996), paylaşılan okuma ve etkileşimli okuma türlerinde de sürdürülebilmektedir (Robbins & Ehri, 1994; Zevenberg & Whitehurst, 2003). Çocuğa okuma, yetişkinin çocuğa sesli bir şekilde kitabı okuduğu geleneksel okumaya benzer bir okuma türüdür. Çocukla birlikte okuma, paylaşılan etkinliğin diğer okuma yazma yaşantılarıyla da ilişkilendirilebileceği ve etkileşime dayalı okuma türüdür. Çocuğun

okuması ise, okur gibi yapma ile başlayan ve sonunda çocuğun kurallara uyan bir okur olduğu sürecin bütünüdür (O'Bruba, 1987; Reutzel & Cooter, 1996).

Paylaşılan okuma; yetişkinin çocuğun düzeyine uygun olarak seçmiş olduğu bir kitabı karakterler ve olay hakkında konuşarak, sorular sorarak, çocuğun yanıtlarını genişleterek ve aynı kitabı tekrar tekrar okuyarak hikayenin çevresinde anlamın yapılandığı doğal bir dil yaşantısıdır (Neumann & Roskos, 1997; Robbins ve Ehri, 1994). Etkileşimli okuma ise; paylaşılan okumaya benzer şekilde gelişen ancak çocuğun seçimlerinin ve aktif katılımının daha fazla vurgulandığı bir okuma yaşantısıdır (Whitehurst vd., 1988). Etkileşimli okumada; tamamlama, hatırlama, açık uçlu sorular ve 5N1K (Wh questions) soruları yöneltme, günlük yaşam ile ilişkilendirme, çocuğun konuşmayı başlatmasını destekleme, çocuğun yanıtını değerlendirme, yanıtı genişletme ve dil tekrarları yaptırma gibi stratejiler kullanılmaktadır (Whitehurst vd., 1994; Zevenberg & Whitehurst, 2003). Kitaplarla yaşantıların etkileşimli olmasıyla birlikte; çocukların sözlü ve yazılı dil becerileri gelişim göstermektedir ve çocuklar kitaplarda geçen karmaşık dil yapılarına aşinalık kazanmaktadırlar (Sulzby & Teale, 1987). Ayrıca tekrar tekrar okunan kitaplarda sık gördükleri sözcüklerin yazılışını tanımaya başlamaktadırlar. Bir süre sonra sıklıkla okunan kitapları ve ilgilerini çeken farklı kitapları okur gibi yaparak okuryazarlığı deneyimlemektedirler (Bergen & Mauer, 2000; Clay, 2015; Heppner, 2016; Holdaway, 1979).

Teknolojik aletlerle yaşantılar; çocukların teknolojik aletlerin üzerindeki yazıların işlevini anlayarak nasıl kullanıldıklarını kavramaları için önemli erken okuma yazma yaşantılarından biridir. Telefon, televizyon, tablet, bilgisayar, çamaşır makinesi, bulaşık makinesi ve diğer ev aletleri bu yaşantıları deneyimleyebilecekleri teknolojik aletlerdir. Çocuklar bu aletleri kullanan yetişkinleri gözleyerek üzerindeki yazıların, sayıların ve logoların bir anlamı olduğunu kavramaktadırlar. Teknolojik aletlerle yaşantılarda yetişkinlere sorular sorarak, yazılar hakkında sohbet ederek etkileşime de katılabilmektedirler. Daha sonra kendilerinin sıklıkla kullandıkları aletlerin üzerindeki yazıları ve logoları tanıyarak teknolojik aletleri bağımsız olarak kullanmaktadırlar (Burnett, 2010; Clay, 2015). Bu yaşantıların yanı sıra; bir tarife bakarak birlikte yiyecek hazırlama, alışveriş listesi yapma, alışveriş yaşantısında etiketleri ve fişleri inceleme, evdeki faturala hakkında konuşma, yakın çevredeki takvim, menü, broşür vb. yazılı ürünleri paylaşma gibi yaşantılar, yetişkinin okuryazar davranışlarının gözlenebileceği ve okuma yazmanın işlevine ilişkin sözlü etkileşimlerin gerçekleşebileceği işlevsel okuma

yazma yaşantılarıdır (Strickland & Morrow, 1990). Tüm bu yaşantılar içinde erken okuryazarlık gelişimini desteklemek, çocukların ileriki yıllarda iyi birer okuryazar olabilmelerinin temelini atmaktır. Dolayısıyla okuma ve yazma kavramları ile birlikte erken okuryazarlık gelişimini desteklemenin önemini vurgulamanın açıklayıcı olacağı düşünülmektedir (Badian, 1995; Durkin; 1963; Ezell & Justice, 2000; Hart & Risley, 2003; Noble vd., 2006).

1.2. Erken Okuryazarlık Gelişimini Desteklemenin Önemi

Okuma; yazıdaki harf sembollerinin çözümlenmesinin yanı sıra, bu yazının anlamına karşılık gelen her bir kavramı algılamak ve yazıyı bir bütün olarak anlamlandırmak ile tamamlanan bir beceridir. Yazma ise; organize edilen düşüncelerin veya sözel ifadelerin yazılı dile ilişkin tüm kavramların kullanılmasıyla iletilmesini kapsamaktadır (Akyol, 2005; Gough & Turner, 1986; Hoover & Gough, 1990). Dolayısıyla okuma yazma süreci; sözlü ve yazılı dile ilişkin kavramları, sözcük dağarcığını, karmaşık dil yapılarını anlamlandırmayı ve kullanmayı, sesbilgisel farkındalığı, harf-ses ilişkisini ve sembolik yapılandırmayı barındıran oldukça karmaşık bir süreçtir (Heilman, Blair & Rupley, 2002; Kamhi & Catts, 2005). Okul yıllarındaki akademik beceriler ile okuma yazma becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir. İlköğretim yıllarındaki okuma becerilerinin ise, erken dönemdeki okuryazarlık becerilerinden etkilendiği ve erken okuryazarlık yaşantıları olan çocukların okul dönemindeki okuma başarılarının daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda; erken dönemde okuma yazma ortamı sunulan ve etkileşimli dil ve okuryazarlık yaşantıları ile büyüyen çocukların, ilerleyen yıllarda iyi birer okuryazar olacakları ifade edilmektedir (Badian, 1995; Durkin; 1963; Ezell & Justice, 2000; Hart & Risley, 2003; Noble vd., 2006).

Erken okuryazarlık yaşantı fırsatlarından yeterince yararlanamayan çocukların ise, formel eğitim sürecinde okumanın çözümlenme boyutunda daha az sorun yaşasalar da, okuduğunu anlama becerisinde yaşayabilecekleri güçlüklerin uzun sürebileceği ve daha fazla desteğe ihtiyaç duyabilecekleri belirtilmektedir. Bu nedenle hem tipik gelişim gösteren hem de işitme kayıplı çocukların erken dönemdeki dil ve okuryazarlık yaşantılarının ev ve okul ortamlarında desteklenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Ergül vd., 2016; Robertson, 2009; Schirmer, 2005; Vukelich & Christie, 2009). Çeşitli ülkelerde tipik gelişim gösteren çocukların ve ailelerinin erken okuryazarlık yaşantılarını

destekleyen ve ailelerin kullandıkları okuryazarlık stratejilerini güçlendiren yaygınlaştırılmış programlar sürdürülmektedir [Örn. Reach Out and Read, BookStart, Better Beginnings, Doors to Discovery, Reading Recovery] (Allen, 2009; Diener, Hobson-Rohrer & Byington, 2012; Moore & Wade, 2003; WWC Doors to Discovery Report, 2013). İşitme kayıplı çocukların ise yetersizliklerine bağlı olarak erken dönemde dil ve okuryazarlık gelişimine ilişkin daha fazla desteğe ihtiyaçları oldukları ifade edilmektedir (Girgin, 1999; Mayer & Trezek, 2015; Schirmer, 2005). Bu bilgiler doğrultusunda işitme kayıplı çocukların okuma yazma gelişiminde yaşayabilecekleri güçlükleri ele almanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3. İşitme Kayıplı Çocukların Erken Okuryazarlık Gelişiminde Yaşayabilecekleri Sorunlar

İşitme kaybı; işitme ile ilgili işlevlerin sınırlı olmasıyla birlikte yaşanan işitsel algıdaki azalma ya da bozulmaların günlük hayatı etkileyecek derecede olmasıdır. İşitme kayıplı çocuklar; gelişim süreçlerinde işiten akranları ile aynı süreçleri takip etseler de (Marschark, Lang & Albertini, 2002; Mayer & Trezek, 2015; Schirmer, 2005; Tüfekçioğlu, 2007; Uzuner, 1993) yetersizlikleri nedeniyle dinleme, sözlü dil, problem çözme ve akademik becerilerinin gelişiminde farklı düzeylerde gecikmeler yaşayabilmektedirler (Kretschmer, Kretschmer & Truax, 1978; Luckner & McNeill, 1994). Son yıllarda erken tanı, erken cihazlandırma ve koklear implant kullanımlarının artmasıyla birlikte işitme kayıplı çocukların sözlü dil becerilerinin önceki yıllara göre daha iyi desteklenebildiği ve geliştiği ifade edilmektedir (Turan vd., 2012; Wie vd., 2007). Öte yandan tipik gelişim gösteren akranları ile aralarındaki farklılıkların yanı sıra; işitme kayıplı çocukların birbirleri arasındaki bireysel farklılıklar da vurgulanmaktadır. Bu farklılıkların nedenleri ise; işitme kaybının oluş zamanı, derecesi, türü, tanılanma ve cihaz yaşı, işitme cihazı ya da koklear implant kullanma süresi, çocuğun aldığı eğitimin ve dil yaşantılarının niteliğidir (Tüfekçioğlu, 2007). Bu bağlamda işitme kayıplı çocukların okuma yazma gelişimini etkileyen unsurlar; işitme kaybının derecesi, dil gelişiminin gecikmesi, sözcük dağarcığı geliştirmede yaşanan sorunlar, sözdizimindeki zorluklar, öğretmenlerin ve eğitim programlarının yetersizliği ve aile katılımının sağlanamaması olarak belirtilmektedir. Dolayısıyla; erken dönemdeki yaşantıların ve erken okuryazarlık gelişiminin ilerleyen yıllarda işitme kayıplı çocukların okuma yazma

becerileri geliştirebilmesi için oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Girgin, 2003; Schirmer, 2005).

İşitme kayıplı çocukların aileleri; çocuklara erken dönemdeki okuma yazma ortamını sunan, yaşamın ilk yıllarındaki tüm dil ve okuryazarlık yaşantılarını çocukla paylaşan yetişkinlerdir (Schirmer, 2005). Sözlü ve yazılı dilin birlikte geliştiği bilinen bu yıllarda (Sulzby, 1985) hem ailenin okuma yazma alışkanlıkları hem de işitme kayıplı çocuğa yönelttikleri dil erken okuryazarlık gelişimi için oldukça önemlidir. Bu dönemde anne ve babalar, işitme kayıplı çocuğa okuryazar davranışları gözlemleyebilmesi için bir modeldirler ve aynı zamanda bu yaşantılardaki söyleşi eşleridirler (Machado, 2012; Schirmer, 2005; Vygotsky, 1978). Araştırmacılar; beklenmedik bir kayıpla karşılaşmış olan işiten ailelerin dinamiklerinin de değişebileceğini, işitme kayıplı bir çocukla etkileşim kurmakta ve çocuğa uygun dili yöneltmede güçlükler yaşanabileceğini belirtmektedirler (Marschark, Lang & Albertini, 2002). Bu doğrultuda erken dil ve okuryazarlık yaşantılarında işitme kayıplı çocukların ailelerini destekleyen program ve uygulamalar önem kazanmaktadır. Öncelikle erken okuryazarlığın gelişiminde ailenin rolünü ve önemini açıklamak ve ailelere sağlanacak desteklerin içeriğinin oluşturulmasında yetişkin eğitim bakış açısını aktarmak anlamlı olacaktır.

1.4. Erken Okuryazarlığın Gelişiminde Ailenin Rolü ve Önemi

Yaşamın ilk yıllarında çocukların günlük rutinlerini yoğun olarak paylaşan yetişkinler ebeveynleridir. Erken dil ve okuryazarlık yaşantıları da bu günlük yaşamın içindedir. Ailenin dili ve okuma ve yazmayı nasıl kullandığı, günlük yaşamın sözlü ve dile nasıl yansıdığı çocukların dil ve erken okuryazarlık gelişimlerini etkilemektedir (Brice-Heath, 1983; Griffith vd., 2008; Morrow, 2009). Erken okuryazarlık gelişiminde ailenin rolü; çocuğa zengin bir okuma yazma ortamının sunulması, erken okuma yazma yaşantılarına fırsat sağlanması ve bu yaşantılarda çocukla nitelikli etkileşimlerin kurulmasını kapsamaktadır (Lutz, 2013; Morrow, 2009). Çocuğa zengin bir okuma yazma ortamı sunmak; okuma yazma materyalleri sağlamak ile ev ortamında okuma yazma alışkanlıklarını sergilemenin bir bütünüdür. Ev ortamında kitap, gazete, dergi vb. yazılı ve basılı ürünlerin olması, çocuğun kitaplarına ulaşabileceği ve mümkünse kapaklarını görebileceği bir şekilde okuma alanı düzenlenmesi, kağıt, kalem, boyaların bulunması ve erişilebilir olması zengin bir okuma yazma ortamının öğeleridir (Strickland & Morrow, 1990). Aynı zamanda anne ve babanın günlük yaşamlarındaki okuma yazma

alışkanlıklarını sergilemesi okuma yazma ortamını zenginleştiren unsurlardan biridir (Dyson, 2005; Teale, 1995).

Zengin bir okuma yazma ortamının sunulması erken okuryazarlığın gelişimini desteklemenin ilk adımıdır. Sunulan materyallerin kullanıldığı yaşantıların günlük rutinlerde yer alması ise ailenin erken okuryazarlığı desteklemedeki önemli rollerinden biridir (Morrow, 2009; Teale & Sulzby, 1986). Çocuklar için ebeveynler okuryazar davranışları gözlemleyebilecekleri modellerdir. Ebeveynler bu davranışları bilerek veya farkında olmadan sergileyebilirler (Schirmer, 2005; Uzuner, 1996). Model olmanın yanı sıra, ebeveyn-çocuk etkileşimiyle sözlü ve yazılı dilin gelişimini desteklemek önemlidir. Yetişkinler günlük yaşamda çocukla kurdukları etkileşimlerde söyleşiye eşlik ederken çeşitli etkileşim stratejileri kullanmaktadırlar. Çocuğun ilgisini takip etme, sıra alma ve çocuğun sıra almasını destekleme, sohbeti başlatma, sürdürme, sorular yönelme, çocuğun cevaplarını onaylama ve geri bildirim sağlama önemli etkileşim stratejileridir. Erken okuma yazma yaşantılarında kurulan etkileşimlerin de bu stratejilerle örülü bir şekilde sözlü ve yazılı dili destekleyici olması becerilerin gelişimini etkilemektedir (Morrow, 2009).

İşitme kayıplı çocukların ailelerinin çocuklarıyla kurdukları etkileşimin desteklenmesi, çocukların sosyal ve akademik gelişimleri açısından önemlidir. Bu nedenle, ailelerin tüm dünyada eğitim programlarına ve sağlanacak desteklere erişiminin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. İşitme kaybıyla birlikte yaşamlarında yoğun bir bilgi akışına maruz kalan ailelere destek verilirken; ailenin bireysel ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, sağlanan bilgi ve becerilerin yoğunluğunun zaman içinde artırılması ve ailelerin dinleyici yerine kendi ihtiyaçlarını ifade edebilen aktif katılımcılar olması önemsenmelidir (Clark, 2007; Morrison, Rimm-Kaufmann & Pianta, 2003).

1.5. Yetişkin Eğitimi

Yetişkinlik, sınırları kesin bir şekilde çizilememiş olsa da (Merriam & Brockett, 2007), kişinin bulunduğu toplumun zaman ve mekan algısıyla birlikte yetişkinliğe özgü sorumlulukları alabilmesinin ve görevleri yerine getirebilmesinin beklendiği dönem olarak ifade edilmektedir (Wlodkowski, 2008). Bu dönemdeki bireylerin eğitiminde, çocuk ve ergen eğitiminden (pedagoji) farklı olarak yetişkin eğitimi (andragoji) kavramının ortaya çıktığı belirtilmektedir. Dolayısıyla yetişkin eğitiminin amaçlarının ve yetişkinler için hazırlanacak bir eğitimin içeriğinin de bazı farklılıklar gösterdiği

vurgulanmaktadır (Knowles, 1980; akt. Knowles, Holton & Swanson, 2005). Erken okuryazarlık yaşantılarında ailelerin desteklenmesi amacıyla sağlanacak desteklerin katılımcıları yetişkinlerdir. Bu nedenle yetişkin eğitiminin kuramsal temellerinin, amaçlarının ve yetişkinler için hazırlanacak bir içeriğin özelliklerinin açıklanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

1.5.1. Yetişkin eğitiminin kuramsal temelleri

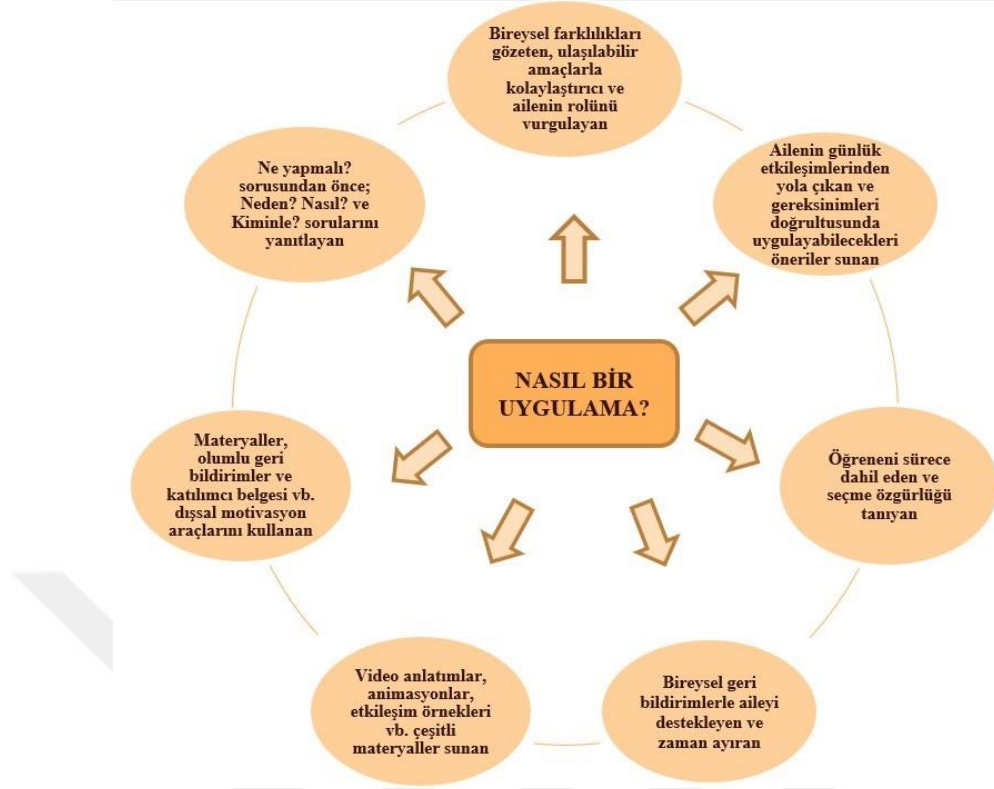
Yetişkin eğitiminin kuramsal çerçevesinin oluşması ve uygulanmasından çok önceki zamanlar olan antik çağda, öğretmenlerin yetişkin eğitimcisi oldukları ancak bu öğrenmelerin sistematik olmadığı ve felsefi çalışmalarla sınırlı kabul edildiği ifade edilmektedir (Merriam & Bierema, 2013; Ozuah, 2005). Yirminci yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde Lindeman'ın, yetişkinlerin eğitilmesindeki temel amaçların bireyi ve toplumu değiştirmek olduğunu vurgulayarak, öğrenmenin yetişkin için ilgi ve ihtiyaçları etrafında inşa edilen bir yapı olması gerektiğine ilişkin bir yöntem öne sürdüğü belirtilmektedir (Lindeman, 1926; akt. Merriam & Bierema, 2013). Bu bilgiler çerçevesinde yapılan uygulamalar 1970lere kadar süregelmiştir ancak Knowles (1984), yetişkin eğitimi ile ilgili kapsamlı bir kurama ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur ve günümüzde halen kabul gören androgoji terminolojisini kuramsallaştırmıştır.

Androgoji, “*yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olma sanat ve bilimi*” anlamına gelmektedir ve temelde altı özelliğe dayandırılmaktadır. Bu özellikler şu şekilde ifade edilmektedir:

- Kişi yaşı ilerledikçe bağımlıdan kendini yönlendiren benlik tasarımına doğru değişim gösterir.
- Yaş ilerledikçe bireyler deneyim kazanırlar ve bu deneyimler, öğrenmelerinin kaynağını oluşturur.
- Yetişkinin öğrenmeye hazırbulunuşluğu, sosyal rolüyle ilişkilidir.
- Kişilerin bilgiyi kullanmadaki zaman algıları değişim gösterir. Yetişkin gelecekte değil kısa sürede kullanabileceği bilgiyi arar. Konu değil, problem odaklıdır.
- Yetişkinleri harekete geçiren içsel motivasyondur. Ancak bütün yetişkinlerde deneyimden gelen bilgi kaynağı ve sadece içsel motivasyon her zaman öğrenmeyi kolaylaştırmayabilir.

- Yetişkinler bir şeyi neden öğrendiklerini ve kimden öğrendiklerini bilmek isterler (Knowles, 1984; Knowles, Holton & Swanson, 2005; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007; Wlodkowski, 2008). Hayat boyu öğrenme kapsamında yetişkin eğitiminin genel amaçları ise; kişisel ve toplumsal gelişim, gereksinimlerin karşılanması, aklın geliştirilmesi ve üretkenliğin gelişimi şeklinde vurgulanmaktadır (Merriam & Brockett, 2007).

Yetişkin öğrenmesinin dayandığı özelliklerden ve yetişkin eğitiminin amaçlarından yola çıkılarak, erken okuryazarlık yaşantılarında ailelerin desteklenmesi sürecinde gerçekleştirilecek uygulamaların; ailelerin mevcut günlük yaşantılarının ve bireysel gereksinimlerinin etrafında yapılandırılmış olmasının ve bu uygulamalarda ailelere, çocuklarının erken okuryazarlık gelişimindeki rollerinin fark ettirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Böylece aileler için söz konusu uygulamalarda ne öğreneceklerinin ve neden öğreneceklerinin netlik kazanmış olacağı ifade edilebilir. Ayrıca verilen desteklerle ailelerin problem çözmede ve yeni yaşantılar tasarlamada giderek bağımsızlaşmasının ve ailelerin yaşantılardan keyif almalarının önemsenmesinin de uygulama sürecinin özellikleri olması gerektiği vurgulanabilir. Hem taşıdıkları rolün farkında olmanın hem de giderek bağımsızlaşmanın ve keyif almanın ailelerde içsel motivasyonu artırıcı olabileceği söylenebilir. Öte yandan; geri bildirimler, çeşitli materyaller ve katılımcı belgesi gibi teşvik edici unsurlar ile aileleri desteklemenin dışsal motivasyon aracı olabileceği de belirtilebilir (Knowles, 1984; Knowles, Holton & Swanson, 2005; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007; Merriam & Brockett, 2007; Wlodkowski, 2008). Bu bilgiler doğrultusunda Şekil 1.1.'de aileleri destekleyen bir uygulama içeriğinin özellikleri gösterilmiştir.



Şekil 1.1. Aileleri destekleyecek bir uygulama içeriğinin özellikleri

Yetişkinlerin öğrenme özelliklerine uygun olarak, onlara destek olacak olan eğitimcinin de birtakım özelliklerinin ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

1.5.2. Yetişkin eğitimcisinin özellikleri

Yetişkin öğrenenlerin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda; bireylerin motivasyonunu sağlamanın ve sürdürmenin önemli olduğu ifade edilmektedir. Yetişkinlerin motivasyonunu sağlayabilecek ve koruyabilecek bir eğitimcinin ise; alan uzmanı olarak konuya hakim olma, empati kurabilme, kendi motivasyonunu sergileyecek heyecanı aktarabilme, saygılı olma, öğrenene değer verme, bağlılığı ve iş birliğini destekleme, etkileşimde netliği sağlama ve kültürel özelliklere duyarlı olma gibi özelliklerinin olması gerektiği vurgulanmaktadır (Wlodkowski, 2008). Bu özelliklerin yanı sıra; uygulama süreci boyunca eğitimcinin, öğrenenler kendisi gibi olmadığında yaşanabilecek çatışmalarda öfkeli olmamaya ve kibir sergilememeye özen göstermesi gerektiği önemli bir unsur olarak ele alınmaktadır (Hess, 2003). Aynı zamanda öğrenenlerin motivasyonunu başlatan etmenlerden biri olarak vurgulanan uzmanlığın, planlı ve programlı olma ile birlikte öğrenene verilen değeri göstermeyi de kapsadığı

belirtilmektedir. Böylece öğrenenlerin motivasyonunun korunmasının ve artırılmasının sağlanabileceği ifade edilmektedir. Benzer şekilde etkileşimin kesintiye uğramaması, saygılı bir bağlılıkla sürdürülmesi ve her öğrenenin sürece dahil edilmesi de öğrenene değer verildiğinin gösterilmesinin yollarındandır (Ginsberg & Wlodkowski, 2009; Wlodkowski, 2008).

Yetişkin eğitimcisinin özelliklerinin, işitme kayıplı çocukların aileleri ile çalışan eğitimcilerin özellikleriyle örtüştüğü görülmektedir. Ailenin yaşam deneyimlerini önemsemek, gereksinimlerini ve önceliklerini gözetmek, ebeveyn-çocuk etkileşimini doğal biçimde desteklemek, ailenin günlük yaşamda kullanabileceği öneriler sunabilmek, etkin bir dinleyici ve duyarlı bir yanıtlayıcı olmak ile aile üyelerini yetişkin öğrenenler olarak görebilmek bu nitelikler olarak belirtilmektedir (Turan, 2015). Ailelere destek sağlayacak uzmanın, aileye rehberlik etmesinin aile-uzman etkileşiminde profesyonel bir yaklaşım olacağı vurgulanmaktadır (Clark, 2007).

Yetişkin öğrenmesi bakış açısıyla ise Grow (1991) öz yönlendirmeli öğrenme modelinde, yetişkin öğrenenlerin zamanla bağımlı öğrenenden öz yönlendirmeli öğrenene doğru ilerleme kaydedebileceklerini ifade etmektedir. Bu doğrultuda yetişkin öğrenmesinde dört aşamalı bir model ortaya koymaktadır. Bu modeli oluştururken Hersey ve Blanchard'ın çalışmalarından uyarılama yapmaktadır. Birinci aşamada; bağımlı öğrenenlere destek veren eğitimci, otorite veya koç olarak kabul edilmektedir. Bilgi verici anlatımlar ve geri bildirimlerle birlikte bu aşama bir adım ileriye taşınabilmektedir. İkinci aşamada; bağımlı öğrenenler ilgili öğrenenlere dönüşmektedir. Eğitimci ise motive edici rehber konumundadır. Amaçları belirleyen uzman öğrenenlere stratejiler açısından rehberlik etmektedir. Üçüncü aşamada öğrenenler artık katılımcı öğrenenlerdir. Eğitimci ise kolaylaştırıcı olmuştur. Bu noktada eğitimci ve öğrenenler eşit katılım göstermektedirler. Dördüncü ve son aşamaya gelindiğinde öğrenenler öz yönlendirmeli öğrenen özellikleri taşımaktadır. Eğitimci artık danışman olmuştur. Bu durumda uygulamalar grup çalışmaları olarak nitelendirilmektedir. Grow yetişkin öğrenmesinde her zaman öz yönlendirmeli öğrenen basamağına gelinemeyeceğini de vurgulamaktadır. (Grow, 1991). Bu doğrultuda erken okuma yazma yaşantılarını destekleyecek olan eğitimcinin ailelere rehber olurken, birçok rolü üstleneceği ifade edilebilir. Bazı durumlarda bilgi ve geri bildirimler veren koç iken, yaşantıları günlük yaşamlarına dahil etme konusunda motive edici bir rehber olabilir. Ailelerin katılımı arttıkça eğitimci artık

kolaylaştırıcı konumuna geçebilir ve uygulama sürecinin sonuna doğru ailelerin öz yönlendirmeli öğrenenler olmasını bekleyen bir danışman rolü üstlenebilir.

1.6. İşitme Kayıplı Çocukların Ailelerine Sağlanan Desteklerin Kuramsal Temelleri

1.6.1. Biyoekolojik kuram

Biyoekolojik kuram, bireyin yaşadığı çevre ile kurduğu ilişkileri ele almaktadır. Aile bağlamında ise; ailenin etkileşimde olduğu farklı düzeylerdeki çevrelerin, ebeveynlerin davranışlarını ve çocukların gelişimini etkilediği ifade edilmektedir. Bu farklı çevresel düzeyler; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olarak adlandırılmaktadır. Bireylerin içinde yaşadıkları ve doğrudan etkileşim kurdukları yakın çevreleri ise mikrosistem içinde yer almaktadır. Ebeveynlerin birbirleriyle ilişkileri, ebeveyn-çocuk etkileşimi, yakın çevredeki kişiler ve akrabalar, arkadaşlar, çocuğun eğitim ortamı bu sistemin öğelerini oluşturmaktadır. Mikrosistemdeki tüm deneyimler ve etkileşimler ailenin değişiminde ve çocuğun gelişiminde etkili olmaktadır (Bronfenbrenner, 1979; Lerner vd., 2002) Bu bağlamda erken dönemde dil ve okuryazarlık yaşantılarını destekleyen uygulamaların; aile merkezli yaklaşımlarla bir bütün olarak aile ve çocuğun yaşantılarını etkilediği, aile-eğitimci-çocuk etkileşiminin bu sistemin bir parçası olduğu belirtilebilir.

1.6.2. Bilişsel kuram

Bilişsel kuram, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda anlamlı şemalar geliştirdiklerini ve deneyimler yoluyla yeni bilgi ve becerilere uyum sağlayarak bilişsel yapılar kurduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmacılar çocukların gelişim dönemlerinin, kurulan bu bilişsel yapılar doğrultusunda birbirinden kesin çizgilerle ayrılmadan belirli bir sıra izlediğini ifade etmektedirler (Bruner, 1983; Piaget, 1959). Çocukların erken dil ve okuryazarlık yaşantılarında basit yönergeleri anlamlandırmaya başlamaları, kitaplardaki nesnelere isimlendirmeleri, sorulara cevaplar vermeleri ve sorular yöneltmeleri, sembolleri anlamlandırmaya başlamaları, taklit düzeyindeki oyunlardan sembolik oyunlara geçiş yapmaları, çizdikleri resimlerle bir olayı anlatmaları gibi birçok beceri bilişsel gelişim ile ilişkilidir (Senemoğlu, 2013). Dolayısıyla erken dönemde dil ve

okuryazarlık yaşantılarını destekleyen uygulamaların, çocukların bilişsel gelişimlerini kapsayan yaşantıları içereceği ifade edilebilir.,

1.6.3. Sosyal etkileşim kuramı

Sosyal etkileşim kuramı, çocukların günlük rutinlerde yetişkin ile birlikte deneyimledikleri yaşantılarda yetişkinlerden “*gerektiğinde gerektiği kadar destek*” (scaffolding) yoluyla yaşama ilişkin bilgi ve becerileri öğrendiklerini vurgulamaktadır (Vygotsky, 1978). Erken okuryazarlık yaşantılarında paylaşılan etkinlikler, bağlama uygun dil deneyimleri ve bu yaşantılardaki yetişkin-çocuk etkileşimi sosyal etkileşim kuramı ile örtüşmektedir (Whitehead, 2010). Çocuk ve yetişkinin birlikte oldukları bir kitabı okuma, oyunlar oynama, şarkı söyleme ve diğer günlük rutinler esnasında kurulan etkileşimlerdeki yetişkin davranışları, çocukların “*yakınsal gelişim alanı*” (zone of proximal development) içerisinde onlara rehberlik etmektedir (Machado, 2012; Vygotsky, 1978).

1.6.4. Bağlanma kuramı

Bağlanma kuramı; bebeklerin doğumdan itibaren fiziksel ihtiyaçlarını karşılamalarının yanı sıra kendilerine bakım veren kişiyle kurduğu bire bir etkileşimlerle psikolojik, duygusal ve sosyal gelişiminin desteklenmesini ele almaktadır. Bağlanma kuramına göre, özellikle yaşamın ilk 2 yılındaki ebeveyn-çocuk etkileşiminin bireyin yaşamı boyunca etkili olduğu ifade edilmektedir. Bebeklerin ve küçük çocukların, fiziksel olarak onlarla yakın olan, kendilerini yanıtlayıcı ve karşılaşılan bilgiler için ipuçları sunan ebeveynleri olmasının, ilerleyen yaşlarda kurulan sosyal ilişkilerde belirleyici olduğu belirtilmektedir (Bowlby, 1988). Bu bağlamda erken dil ve okuryazarlık yaşantılarını destekleyen uygulamaların ebeveyn-çocuk etkileşimindeki fırsatları artırdığı ve güvenli bir bağlanmayı desteklediği aktarılmaktadır (Ergül vd., 2016).

1.6.5. Transaksiyonel model

Transaksiyonel model; kişiler arası iletişimin dinamiklerini her iki tarafın da etkileşim davranışlarının şekillendirdiğini belirten bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Erken okuryazarlık uygulamalarının dayanak noktalarını oluşturan diğer kuramsal yapılarla örtüşen bu etkileşimsel model, bireyin öğrenmede aktif olduğunu ve çevresinden etkilenirken aynı zamanda çevresini de etkilediğini vurgulamaktadır

(Sameroff, 1975; Sameroff, 2009). Bu bağlamda erken okuryazarlığın gelişiminde aileleri destekleyecek bir uygulamada, ebeveyn-çocuk etkileşiminin yanı sıra uzman-ebeveyn etkileşiminin de bu etkileşimsel model ile uyum sağladığı belirtilebilir.

1.6.6. Aile merkezli yaklaşım

Aile merkezli yaklaşım, çocuğun gelişiminin doğrudan desteklenmesi yerine ebeveyn-çocuk etkileşiminin önemiyle birlikte ailenin güçlendirilmesi bakış açısıyla ailelere sağlanan destekleri şekillendirmektedir (Dunst, 2000). Ailenin gereksinimlerine ve ilgilerine uygun şekilde, olumlu ve saygılı bir yaklaşımla ailenin seçimlerine olanak tanıyarak sağlanacak destekler aile merkezli yaklaşımın temel ilkelerini oluşturmaktadır (Bruder, 2000; Dunst, 2000). Buna ek olarak; güvenilirlik, içtenlik, yakınlık, gizlilik, sürekli etkileşim ve erişilebilirlik de ailelere destek verecek uzmanlardan beklenen özelliklerdir (Swick, 1991). Erken dönemde aileleri destekleyecek bir uygulamanın aile merkezli yaklaşımı temel almasının önemli olduğu ifade edilebilir. Erken okuma yazma yaşantılarında aileleri destekleyen uzmanların da yetişkin eğitimcisinin özellikleriyle birlikte bu niteliklere de sahip olması gerektiği belirtilebilir.

1.7. İşitme Kayıplı Çocuğu Olan Ailelerin Uzaktan ve Çevrimiçi Desteklenmesi

Uzaktan eğitim geçmişten günümüze; mektupla, radyoyla, televizyonla, telekonferans yoluyla, bilgisayar ve internet desteğiyle çeşitli şekillerde sürdürülen bir eğitim yöntemidir. Telekonferans ve eş zamanlı etkileşimin olduğu video konferans yöntemi ile bilgisayar ve internet destekli uzaktan eğitim günümüzde yaygın olarak kullanılmaktadır (Fırat, 2021). İşitme kayıplı çocuğu olan ailelerin erken dönemde yönlendirildikleri ve destek alabildikleri sistematik uygulamalar yaygın olarak yüz yüze sürdürülmektedir. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte aileye destek sağlayan erken dönem uygulamaları uzaktan ve çevrimiçi olarak da gerçekleştirilmektedir. Böylece buldukları bölgede nitelikli eğitim uzmanına ulaşamayan aileler ve işitme kayıplı çocukları için erken eğitime katılma olanağı sağlanmaktadır (Behl vd., 2012; Behl vd., 2017; Blaiser vd., 2013; Brock, 2021; Hall & Bierman, 2015; Houston & Stredler-Brown, 2012; King ve Xu, 2021; Munoz vd., 2021). Pandemi dönemi ise yaşanan kısıtlamalar, çocukların ve ailelerin eğitim ortamlarından uzaklaşmasını zorunlu kılmıştır. Bu durum, uzaktan ve çevrimiçi uygulamaların kullanılmasını yaygınlaştırmıştır (Munoz vd., 2021).

Ailelerin uzaktan ve çevrimiçi olarak uzmanlar tarafından desteklendiği uygulamalar “telepractice” ve “teleintervention” kavramlarıyla ifade edilmektedir. “Telepractice” dil konuşma uzmanları ve odyologların sağladığı hizmetler için kullanılırken (ASHA, 2010), “teleintervention” ise erken müdahale sürecinde aile merkezli yaklaşımların yer aldığı ve ailelere dil ve iletişim becerilerini kolaylaştıran stratejilere ilişkin desteklerin verildiği uygulamaları niteleyen bir kavram olarak ifade edilmektedir (Houston & Behl, 2012). Uzaktan ve çevrimiçi olarak sürdürülen bu desteklerde; uzmanlar aileye telefon ve bilgisayarlar aracılığıyla sesli ve yüz yüze görüşmeler yoluyla ulaşarak uygulamaları sürdürmektedirler (Behl vd., 2012; Houston & Stredler-Brown, 2012). Araştırmalar; işitme kayıplı çocukların ailelerine ve bakım veren kişilere uzaktan verilen desteklerin etkili olduğunu, eğitici videoların, geri bildirimlerin ve eş zamanlı etkileşimlerin uygulamanın faydalarını artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca uzaktan ve yüz yüze verilen desteklerin karşılaştırıldığı çalışmalar, uygulamaların etkililiği arasında anlamlı bir fark bulunmadığını vurgulamaktadır (Blaiser vd., 2013; Hall & Bierman, 2015; Havenga vd., 2017; McCarthy vd., 2020; Munoz vd., 2021).

Uzaktan ve çevrimiçi desteklerde yaşanan ortak zorluklar ise; teknoloji kullanımına ilişkin yaşanan aksaklıklar, zamanlamayla ilgili zorluklar ve yüz yüze etkileşimin sağladığı doğal bağlantılar ile ilgili endişeler olarak ifade edilmektedir (Blaiser vd., 2012; DeMoss vd., 2012; Hamren & Quigley, 2012; Hopkins vd., 2012; Houston & Stredler-Brown, 2012). Bu bağlamda uzaktan eğitimin etkili olabilmesinde önemli olan iki kavramın öğrenen merkezlilik ve transaksiyonel uzaklığın azaltılması olduğu belirtilmektedir (Fırat, 2021). Transaksiyonel uzaklık kuramına göre; uzaktan eğitimde yapı ve diyalog kavramlarından kaynaklanan uzaklık, öğrenen özerkliğine ve iletişime bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Başka bir deyişle; uzaktan eğitimle sunulan yapıyla bireyin ihtiyaçları azaldıkça öğrenenlerin özerkliği artmaktadır. Aynı zamanda etkileşim arttıkça transaksiyonel uzaklık da azalmış olacaktır (Moore, 1986). Bu durumun, yetişkin öğrenenlerin öz yönlendirmeli öğrenme modelindeki amaçlara da hizmet ettiği söylenebilir (Grow, 1991). Ayrıca uzaktan sağlanan desteklerde, uzmanın ve etkileşimin özelliklerinin uygulamaların faydalarını etkileyeceği vurgulanabilir (King & Xu, 2021).

Uzaktan ve çevrimiçi desteklerin erken müdahale kapsamında yer aldığı ifade edilebilir. Çeşitli ülkelerde erken okuryazarlığın gelişimine ilişkin yaygın olarak sağlanan sistematik destekler ise yüz yüze etkileşimin ve ev ziyaretlerinin gerçekleştirildiği erken

okuryazarlık programları ile sürdürülmektedir. Bu programlardan bazılarında, işitme kayıplı çocuklar ve ailelerinin de katıldığı görülmektedir (Atlar & Uzuner, 2019).

1.8. İşitme Kayıplı Çocukların ve Ailelerinin Katıldığı Erken Okuryazarlık Programları

Uluslararası alanyazında çeşitli ülkelerde tipik gelişim gösteren çocuklar için geliştirilen bazı erken okuryazarlık programlarına, işitme kayıplı çocukların ve ailelerinin de katıldıkları belirtilmektedir. Tipik gelişim gösteren, işitme kayıplı ve diğer yetersizlik türlerinden etkilenen çocuklar ve aileleri bireysel farklılıklarına bakılmaksızın programların değerlendirilmesinde katılımcı olarak birlikte ele alınmaktadır. Ayrıca bu araştırmalarda programların içeriklerine ve uygulama süreçlerine ilişkin bilgilerin de sınırlı olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle ilgili programlara ilişkin edinilen bilgiler bütüncül bir bakışla aktarılacaktır (Atlar & Uzuner, 2019).

Reach Out and Read (ROR): Amerika Birleşik Devletleri'nde 6 aylık bebeklerin ve ailelerinin 5 yaşına kadar desteklendiği kapsamlı bir erken okuryazarlık programı yürütülmektedir. Bu program, Boston Şehir Hastanesi'nde 1989 yılında ailelerin çocukları ile kitap yaşantılarını desteklemek amacıyla başlatılan sağlık hizmeti olarak tanımlanmaktadır. Çocukların duyarlı dönemleri olarak kabul edilen yaşamın ilk beş yılında, beyin gelişimlerini desteklemenin etkili yollarından biri olarak vurgulanan çocuğa kitap okuma yaşantısı için ailelerin desteklenmeye ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Programa 2008 yılında özel gereksinimli çocuklar ve ailelerine yönelik bilgi verici broşürler de eklenmiştir. Programın genel amaçlarının; (1) Çocukların okumaya ve okula hazırlık becerilerini erken dönemde desteklemek, (2) Çocukları kitaplarla buluşturmak ve özellikle dezavantajlı çocuklara kitaplara ulaşma olanağı sağlamak ve (3) Aileleri çocukları ile birlikte kitap okumaya teşvik etmek olduğu ifade edilmektedir. Program, bebeklerin 6 aylık sağlık kontrolleri ile başlayan uygulamalarla, sağlık merkezlerinin bekleme odalarında yürütülmektedir. Paylaşılan okuma etkinliklerinde, sağlık personelleri ve gönüllüler ailelere çocuklarıyla etkileşimlerine ilişkin model ve destek olmaktadır. Ayrıca programda aileleri sürekli olarak uzaktan destekleyebilmek için webinar ortamında ailelere çocukların gelişimsel düzeylerine uygun olarak seçilen kitapların kataloğu yer almaktadır. Aynı zamanda videolar ile paylaşılan okuma yaşantısı örnekleri de paylaşılmaktadır. Programın değerlendirilmesine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda ise; ailelerin çocuklarına daha fazla kitap

okudukları, ev ortamındaki okuma yazma yaşantılarının sıklığının arttığı, programa katılan çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştiği ifade edilmektedir (Diener, Hobson-Rohrer & Byington, 2012; High vd., 2000; Mendelshon vd., 2001; Needlman vd., 1991; Theriot vd., 2003; Sharif vd., 2002).

BookStart (BS): 1992 yılında İngiltere, Wales ve Kuzey İrlanda'da Book Trust Kuruluşu tarafından başlatılan ve 0-5 yaş arasındaki çocukların ve ailelerin desteklediği bir erken okuryazarlık programıdır. Programın genel amacının, okuma sevgisi kazandırarak çocuklar için iyi bir başlangıç fırsatı yaratmak olduğu vurgulanmaktadır. Her çocuk için okuma kitaplarının verilmesi ve kütüphanede ailelere kitap okuma etkinliklerinde desteğin sağlanması ile sürdürülmektedir. 3-4 yaşlarındaki çocuklar için ise, kitapların yanı sıra, boya kalemleri ve kağıtların da olduğu farklı materyaller sağlanmaktadır. Programın uygulama sürecinde; kütüphanelerde gerçekleştirilen uygulamalarda düzenli olarak ritim ve şarkı etkinlikleri ile kitap okuma etkinlikleri düzenlenmektedir. Bu uygulamaların bağlama göre farklılıklar gösterdiği vurgulanmaktadır. Programın değerlendirilmesine ilişkin yapılan çalışmalarda; çocukların sayfaları çevirme, hikayedeki olaya ilişkin konuşma, hikayedeki resimleri gösterme, hikayeye ilişkin tahminde bulunma ve daha fazla soru sorma, sorulan soruları cevaplama gibi erken okuryazarlık becerilerinin desteklendiğini ve okuma yaşantılarına katılımlarının arttığı ifade edilmektedir. Ayrıca kitap okuma sırasında ailelerin çocuklarına sorular sorduğu, hikayedeki olaylar hakkında konuştuğu, çocukların hikayeye ilişkin tahminlerde bulunması için cesaretlendirdikleri belirtilmektedir (Rix vd., 2015; Moore & Wade, 2003).

Better Beginnings (BB): Avustralya'da sürdürülen bu erken okuryazarlık programının ise, 2004 yılında yaklaşık 1000 aile ile pilot çalışma yapıldıktan sonra 6 eyalette yaygınlaştırıldığı ifade edilmektedir. Programın genel amacı, doğumdan okula başlayana kadar erken dönemde çocukları ve aileleri desteklemektir. Program, erken dönemdeki beyin gelişimi vurgusuyla 0-3 yaş aralığındaki çocukların erken okuryazarlık gelişimlerini desteklemenin gerekliliğini vurgulamaktadır. 2008 yılından itibaren ise programa, görme yetersizliği ve işitme kaybı olan çocukların ailelerin de katılabileceği belirtilmektedir (North, 2008). BB programı kapsamında; doğumdan sonra sağlık personellerinin ev ziyaretiyle ya da 6-8. haftalarda başlayan sağlık kontrolleri ile birlikte ailelere ilk kitap setleri verilmektedir. Ailelere verilen kitap setlerinin içinde kuklalar ve erken okuryazarlık gelişiminin ve kitap okumaya ilişkin ipuçlarının yer aldığı kaynaklar

ve DVD de yer almaktadır. Ayrıca ailenin ulaşabileceği kütüphaneler ve erken okuryazarlık etkinlikleri hakkında bilgi sağlanmaktadır. Programda ayrıca, rutin ritim/şarkı, hikaye ve oyun etkinlikleri düzenlenerek ailelerin katılımı beklenmektedir. Aileler programın verdiği desteklerle çocuklarına kitap okurken daha rahat hissettiklerini, kitap okumanın önemini fark ettiklerini ve çocuklarının kitap okuma etkinliklerine ilgi gösterdiklerini vurgulamaktadırlar. Aynı zamanda aileler, kendilerinin de kitap okuma etkinliğinden keyif aldıklarını, ev ortamındaki kitap sayısının ve çocuklarıyla kitap okuma yaşantılarının sıklığının arttığını iletmektedirler (Allen, 2010; Becker, 2012).

Türkiye’de tipik gelişim gösteren çocukların aileleri için geliştirilmiş bir etkileşimli kitap okuma programı bulunmaktadır. Ergül, Dolunay Sarıca ve Akoğlu (2016) geliştirmiş oldukları etkileşimli kitap okuma programının (EKOP) erken okuryazarlık gelişimini desteklemede etkili olan bir yöntem olduğunu ifade etmektedirler. Araştırmacılar EKOP’un özel gereksinimli çocuklar ve aileleri ile de yürütülebileceğini belirtmektedirler. Bu nedenle, EKOP bu başlıkta ele alınmıştır. Ancak henüz özel gereksinimli çocuklar ve ailelerinin katıldığı EKOP uygulamalarına ilişkin bir veri bulunmamaktadır. Ayrıca araştırmacılar, özel gereksinimli çocuklarla yürütülecek EKOP uygulamalarında çeşitli uyarlamaların yapılmasının önemini vurgulamaktadırlar (Ergül, Dolunay Sarıca & Akoğlu, 2016).

Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP): EKOP, araştırmacıların belirledikleri kitaplarla birlikte 13 hafta boyunca uygulanan bir etkileşimli kitap okuma programıdır. Araştırmacılar uygulamaların; çocuğun etkinliklere aktif olarak katılması için desteklenmesi, çocuğun ifadelerine geri bildirimler verilmesi ve çocuğun ilgisini çekebilecek okuma materyallerinin seçilmesi özelliklerine göre planlandığını vurgulamaktadırlar. Uygulama basamaklarını ise; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak üçe ayırmaktadırlar. Okuma öncesinde; uygun okuma materyalinin seçilmesi, amaçlanan sözcüklerin ve sesbirimlerin belirlenmesi ve okuma etkinliğinde çocukların ve yetişkinin yerleşiminin planlanması gerektiğini belirtmektedirler. Okuma sırasında; kitabın kapağının ve sayfalarının çocukların görebileceği şekilde tutulması, anlamı bilinmeyen sözcüklerin açıklanması, resimli kartlar veya oyuncaklar gibi destekleyici materyallerin kullanılması, açık uçlu soruların sorulması ve çocuklardan gelen cevapların genişletilerek geri bildirimlerin verilmesi uygulama adımları olarak ifade edilmektedir. Okuma sonrasında ise; çocuklarla birlikte özetleme, gerektiğinde

resimler gösterilerek hatırlatmalar yapma ve sorular sorma gibi uygulamalar öne çıkmaktadır (Ergül vd., 2016).

Bu bilgilerden hareketle; aktarılan erken okuryazarlık programlarının amaçları ele alındığında birtakım ortak amaçlar çerçevesinde yürütüldükleri söylenebilir. Bu ortak amaçların; 1) Çocukların gelişimsel düzeylerine uygun kitaplar sağlamak ve okuma yazma ortamını zenginleştirmek, 2) Dezavantajlı çocuklar için eşitlik fırsatı yaratmak, 3) Erken dönemde çocukların beyin, dil ve okuryazarlık gelişimlerini aileleri okuma yaşantıları bakımından güçlendirme yoluyla desteklemek, 4) Birlikte okumanın değerini vurgulamak ve 5) Çocukların ve ailelerin okuma yaşantılarından keyif almalarını sağlamak olduğu belirtilebilir. Programların uygulama sürecinin sıklıkla yüz yüze sürdürüldüğü ve izlendiği, web aracılığı ile de uzaktan desteklendiği vurgulanabilir. Programların değerlendirilmesinde ise çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ölçülmesinin yanı sıra, ailelerinin görüşlerine yer verildiği belirtilebilir (Atlas ve Uzuner, 2019). Programların geliştirilmesinde temel alınan kuramların ise; a) Biyoekolojik kuram, b) Bilişsel gelişim kuramı, c) Bilgiyi işleme kuramı, d) Sosyal etkileşim kuramı, e) Transaksiyonel model ve f) Bağlanma kuramı olduğu ifade edilebilir (Allen, 2009; Becker, 2012; Ergül, vd., 2016; Moore & Wade, 2003; Needlman vd., 1991; Theriot vd., 2003; Sharif vd., 2002; Wade & Moore, 1993).

1.9. İlgili Araştırmalar

Alanyazında hem tipik gelişim gösteren çocukların hem de işitme kayıplı çocukların ailelerinin katıldıkları erken okuryazarlık programları yer almaktadır. Yaygın olarak sürdürülen uluslararası bazı erken okuryazarlık programlarına ve Türkiye’de geliştirilen bir programa kuramsal çerçevede yer verilmiştir. Araştırma raporunun bu bölümünde ise; çocuklara ve ailelerine yönelik erken okuryazarlığı destekleyen uluslararası ve ulusal araştırmalar, işiten ve işitme kayıplı çocukların ailelerinin katılımcı oldukları araştırmalar şeklinde yöntemlerine göre sınıflanarak ele alınmıştır.

1.9.1. İşiten çocuklar ve ailelerine yönelik erken okuryazarlığı destekleyen araştırmalar

1.9.1.1. Uluslararası araştırmalar

1.9.1.1.1. Nicel araştırmalar

Alanyazında çeşitli ülkelerde srdrlen erken okuryazarlık programlarının değerlendirildiği betimsel araştırmalar, programların etkililiğin incelendiği yarı deneysel ve deneysel araştırmalar bulunmaktadır (Allen, 2009; Better Beginnings, 2017; Bookstart, 2014; BookTrust, 2014; Eliot, 2016; Jordan, Snow & Porche, 2000; Mendelshon vd., 2001; Primavera, 2000; Therriot vd., 2003). Allen (2009) Avustralya'da yrtlen Better Beginnings okuryazarlık programının değerlendirme raporunu sunduğu çalışmasında, anket yoluyla ailelerin görüşlerini incelemiştir. Raporun sonucunda Allen, ailelerin %85'inin programda sağlanan kitaplarla birlikte çocuklarına kitap okumaya başladıklarını, %62'sinin ise kitap okuma yaşantıları esnasında daha rahat hissettiklerini vurgulamıştır. Ayrıca ailelerin %96'sının çocuğu için kitap okumanın önemli olduğunu fark ettiklerini ve %82'sinin bu yaşantıdan kendilerinin de keyif aldıklarını belirttiğini aktarmıştır. Araştırmacı okuryazarlık programlarının ailelerin yaşantılarını desteklemede faydalı olduğunu ve okuma yaşantılarındaki sıklığı artırdığını belirtmiştir (Allen, 2009). Elliot (2016) ise Bookstart programının değerlendirilmesine ilişkin hazırladığı raporda anketler yoluyla toplanan verilere göre; ailelerin %77'sinin çocuklarıyla birlikte okumaya ilişkin motivasyonlarının arttığını, %99'unun bu yaşantılardan keyif aldığını belirttiğini ve %98'inin ihtiyaçlarının karşılandığını düşündüğünü belirtmiştir. Buna ek olarak; ailelerin %8'inin program öncesinde haftada bir veya iki kere çocuğuna kitap okuduklarını, program sonrasında ise bu oranın %69'a yükseldiğini vurgulamıştır. Ailelerin %98'inin programdan memnun olduklarını ve %91'inin de bir topluluğun yesi gibi hissettiklerini ifade etmiştir.

Jordan, Snow ve Porche (2000), aile okuryazarlığı programının çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkilerini incelemek amacıyla ntest sontest grup deneysel bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya 248 ğrenci ve ailesi katılmıştır. Programa katılan 171 ocuk ve ailesi deney grubunu oluşturmuştur. Kontrol grubunda ise 71 ocuk ve ailesi yer almıştır. Programın içeriğinde aile eğitimi seansları, okul ortamındaki aile ocuk etkileşimleri ve ev ortamındaki kitap okuma etkinlikleri bulunduğu ifade edilmiştir. Programın genel amacının aileleri paylaşılan okuma yaşantılarının ağırlıkta olduğu okuryazarlık yaşantılarına ilişkin bilgilendirerek, çocukların erken okuryazarlık yaşantılarının sıklığını ve niteliğini artırmak olduğu belirtilmiştir. Araştırmada ocukların dil ve okuryazarlık becerileri testler ile llmştir. Araştırmanın sonucunda; programa katılan çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinde kontrol grubuna göre daha

yüksek puanlar aldıkları, sözcük dağarcığı, hikayeyi anlamlandırma, hikaye yapısına ilişkin kavramları ve olay sırasını anlama gibi alt testlerde anlamlı farklılıklar elde edildiği ifade edilmiştir.

Mendelshon ve meslektaşları (2001), Reach Out and Read programının iki ve altı yaş aralığındaki çocukların dil gelişimlerine etkisini inceledikleri araştırmalarında, aile-çocuk etkileşimlerini ve çocukların dil becerilerini çeşitli ölçeklerle değerlendirmişlerdir. Araştırmaya deney grubu 49 kişi ve kontrol grubu 73 kişi olmak üzere 122 kişi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki çocukların dil becerilerinin daha yüksek olduğu ve ailelerin etkileşimlerine ilişkin sonuçların anlamlı farklılık oluşturduğu ifade edilmiştir. Reach Out and Read programına katılan çocukların ve ailelerin etkileşimlerinin desteklendiği ve çocukların dil becerilerinin programa katılımdan olumlu etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Primavera (2000) Amerika Birleşik Devletleri'nde ailelerin katıldığı bir aile okuryazarlığı projesinin ailelerin çocuklarıyla paylaşılan okuma yaşantılarına etkisini öntest sontest tek grup deseni ile inceledikleri bir araştırma ile ortaya koymuşlardır. Araştırma için The Adrienne Kirby Family Literacy Project isimli programa katılan 100 aile ile 3,5 yaşındaki çocukları seçilmiştir. Programın ailelere ilişkin amaçlarının ailelerin çocukları ile etkileşimlerinin niteliğini artırmak ile çocukların dil ve okuryazarlık gelişimlerinde etkili olmalarını sağlamak olduğu belirtilmiştir. Programın uygulama süreci sekiz oturumdan oluşmuştur. Aileler çalışma grupları oluşturularak erken okuryazarlığa ilişkin bilgilendirilmiştir ve okuma yaşantılarında kullanılan stratejilere ilişkin ailelere model olunmuştur. Program öncesinde ve sonrasında ailelere uygulanan açık uçlu sorular ve likert tipi ölçekler ile ailelerin gelişimi değerlendirilmiştir. Aynı zamanda çocukların dil becerilerine ilişkin değerlendirmeler de likert tipi ölçekler ile öğretmenlerden ve ailelerden alınmıştır. Araştırmanın sonucunda; ailelerin çocuklarıyla paylaşılan okuma yaşantılarının arttığı ve keyifli hale geldiği, çocukların dil becerilerinin geliştiği ve ailelerin kendilerini yaşantılar esnasında daha rahat hissettikleri belirtilmiştir. Aynı zamanda ailelerin çocuklarının gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi oldukları, aile katılımının anlamını ve önemini fark ettikleri, ailenin diğer üyelerinin de okuryazarlık yaşantılarına ilişkin bilgi sahibi oldukları ifade edilmiştir.

Therriot ve meslektaşları (2003) ise, Reach Out and Read programına farklı bir eyalette katılan aileler ve 33-39 aylık arasındaki çocukları ile öntest sontest tek grup deneysel desende bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma erken okuryazarlık

programının, ev ziyaretleri ile desteklenen 63 ailenin paylaşılan etkinliklerdeki etkileşimlerine ve çocukların dil becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çocukların becerileri Peabody Resimli Sözcük Testi ve Tek Resim İfade Edici Dil Sözcük Dağarcığı Testi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; çocuklara ve ailelere sağlanan kitap sayısı ve bilgilendirme arttıkça, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerindeki puanlarının artış gösterdiği belirtilmiştir. Erken okuryazarlık programına katılım ile sağlanan kazançlar ile çocukların alıcı ve ifade edici dilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu vurgulanmıştır.

Betimsel araştırmaların genellikle anketler yoluyla ailelerden topladıkları verileri programlara ilişkin raporlar olarak sunulduğu görülmektedir. Araştırmacılar programa katılan ailelerin çocuklarıyla etkileşimlerinin daha keyifli olduğu belirttiklerini, kitap okuma yaşantılarının sıklığının arttığını, çocukların erken okuryazarlık becerileri sergilediklerini ve ailelerin etkileşim stratejilerini daha fazla kullandıklarını ifade etmektedirler (Allen, 2009; Better Beginnings, 2017; Bookstart, 2014; BookTrust, 2014; Eliot, 2016). Deneysel araştırmalar ise; çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini geçerli ve güvenilir olan çeşitli ölçme araçları ile ölçerek programın etkililiğini incelemektedir. Araştırmalar deney gruplarının dil ve okuryazarlık beceri testlerinden daha yüksek puanlar aldıklarını ve sözcük dağarcığı, hikayeyi anlamlandırma, hikaye yapısına ilişkin kavramları anlama gibi alt testlerde çok daha başarılı olduklarını vurgulamaktadır (Mendelshon vd., 2001; Jordan, Snow & Porsche, 2000). Yarı deneysel araştırmaların ise, ön test son test tek grup deseninde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda Amerika Birleşik Devletleri'nde farklı eyaletlerde yürütülen iki farklı programa katılan ailelerin çocuklarıyla etkileşimleri ve çocukların dil becerileri değerlendirilmiştir. Araştırmaların sonucunda; ailelerin çocuklarına sundukları okuma yazma ortamlarının niteliğinin arttığı, çocuklarının erken okuryazarlık gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi oldukları, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin geliştiği belirtilmektedir (Primavera, 2000; Therriot vd., 2003).

Alanyazında ele alınan betimsel araştırmalar; yaygın olarak sürdürülen programlara ilişkin genel bir görüş sağlamaktadır. Bu desende, olgular arasındaki neden-sonuç ilişkisinin ortaya konamaması, programa katılan ailelerin bireysel farklılıklarının göz ardı edilmesi desenin sınırlılıklarıdır. Ayrıca çalışmalar; ailelerin görüşleri ile de sınırlıdır. Dolayısıyla yürütülen programların ev ortamındaki etkinlikleri şekillendirmesi, etkileşimin niteliğini ve sıklığını artırması gibi verilerin geçerli ve güvenilir olup

olmadığı tartışmalıdır. Deneysel ve yarı deneysel araştırmalar ise; genellikle çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerine odaklanmaktadır. Uygulama süreci boyunca sözel dil becerilerine katkı sağlayacak dış değişkenleri kontrol altına almanın zor olabileceği düşünöldüğünde, erken okuryazarlık programlarının tek başına bu etkiyi sağladığı sonucunu kabul etmenin zor olacağı söylenebilir. Öte yandan; ilgili araştırmaların programların uygulama süreci ile ilgili verdikleri bilgiler sınırlıdır ve etkililiğinin değerlendirilmesinden sonra programın geliştirilmesine ilişkin öneriler sunmamaktadır (Allen, 2009; Better Beginnings, 2017; Bookstart, 2014; BookTrust, 2014; Eliot, 2016; Jordan, Snow & Porche, 2000; Mendelshon vd., 2001; Primavera, 2000; Therriot vd., 2003).

1.9.1.1.2. Nitel araştırmalar

Ailelerin ve çocukların yer aldığı erken okuryazarlık odaklı uluslararası nitel araştırmaların, genellikle durum çalışması deseninde gerçekleştirildiği görölmektedir (Becker, 2012; Moore & Wade, 2003; Rix vd., 2015; Sulzby & Teale, 1987; Waldbart, Meyers & Meyers, 2006). Becker (2012) Amerika Birleşik Devletleri Arizona eyaletindeki bir şehir kütüphanesinde, 24 saatte gerçekleştirilen 12 seans okuma yazma etkinliğini gözlemledikleri bir durum çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın verileri saha notları ile yapılan gözlemler ve kütüphanedeki görevli ile yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; aileleri ile birlikte kütüphaneye gelen çocukların bazen kitaplarını kendileri seçtikleri, bazen de annelerin çocuklar için kitap seçtikleri gözlemlenmiştir. Okuryazarlık yaşantılarında anne ve çocukların birlikte bir çocuk kitabı okuyabildikleri ya da yan yana oturarak kendi seçtikleri farklı kitapları okuyabildikleri belirtilmiştir. Annelerin kitap okudukları zaman diliminde, çocukların kütüphanedeki oyuncaklarla serbest oyun oynadıkları da ifade edilmiştir. Hikaye okuma seansı olarak sürdürölen etkinliklerde; kütüphanedeki görevlinin aileler ve çocukları ile birlikte grup halinde kitap okudukları, görevlinin çocuklara yönelttiği sorular ve okuryazar davranışları ile ailelere paylaşılan okuma yaşantılarına yönelik model olduğu görölmüştür. Ayrıca araştırmanın sonucunda ailelere ve çocuklara sunulan bu fırsatların; çocukların okuma yazma ortamlarını ve yaşantılarını zenginleştirmede hem çocukların katılımını hem de ailelerin etkileşimlerini güçlendirmede, çocukların erken dönemdeki dil ve okuryazarlık gelişimlerini desteklemede oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır.

Rix ve meslektaşları (2015), İngiltere’de sürdürülen BookStart erken okuryazarlık programına katılan ailelerin çocukları ile birlikte deneyimledikleri okuryazarlık yaşantılarını ele aldıkları durum çalışmalarını tek bir araştırma raporu olarak sunmuşlardır. Araştırmalara 12-24 aylık çocukları olan yedi aile katılmıştır. Araştırmanın verileri şehir kütüphanelerindeki BookStart köşelerindeki en az iki en fazla dörder kez gerçekleştirilen gözlemler, her bir aile için dörder kez evde yapılan gözlemler ve ailelerle görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; aileler, programda çalışan uzmanlar ve çocuklar arasında olumlu bir etkileşim olduğu belirtilmiştir. Programın sağladığı okuma yazma materyallerinin çocukların gelişiminde etkili olduğu, ailelerin çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerin niteliğinin ve etkileşime verdikleri değer arttığı, ailelerin evdeki okuma yazma etkinliklerinde olumlu değişimlerin olduğu ve ailelerin çocuklarının öğrenme yaşantılarını desteklemeye ilişkin bilgi sahibi olmaktan memnun oldukları sonuçları vurgulanmıştır.

Moore ve Wade (2003) ise, Bookstart programında ailelere destek veren kütüphaneciler, sağlık çalışanları ve koordinatörlerle görüşmeler yoluyla gerçekleştirdikleri nitel bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda kütüphanede çalışanların ailelerle etkileşim kurmaya çalıştıkları, babaların da programa katıldıkları ve ailelerin keyif aldıklarını belirttikleri ifade edilmiştir. Sağlık çalışanlarının ise, bu tür bir programın aileye yayılabilecek bir mesaj için iyi bir yol olduğunu düşündükleri ve ailelerden olumlu geri bildirimler aldıkları vurgulanmıştır. Aileleri ve çocukları gözlemleyen koordinatörle yapılan görüşmenin sonucunda, böyle bir programın başarısız olacağına asla inanmadığına ve programın işe yaradığını düşündüğüne ilişkin görüşleri ortaya konmuştur.

Sulzby ve Teale (1987) yaşları iki ve altı arasında değişen çocuklar ve aileleriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında, kitap okuma yaşantılarındaki etkileşimleri iki ayrı durum çalışması ile incelemişlerdir. Araştırmaya toplam 18 aile katılmıştır. Araştırmanın sonucunda; kitap okuma yaşantısının ailelerin günlük rutinlerinde var olduğu ve etkileşimli olarak gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların zamanla farklı kitaplar seçebildikleri, tekrar tekrar okunan kitapların da bulunduğu eklenmiştir. Ailelerin kurdukları etkileşimin ve bu etkileşimlerde kullanılan dile yapılarının kitabın özelliklerine uygun olarak değiştiği de gözlemlenmiştir.

Waldbart, Meyers ve Meyers (2006), okulda uygulanan erken okuryazarlık programının ev ortamına taşınma sürecini inceleyen uygulamalı bir durum çalışması

yürütmüşlerdir. Bridges to Literacy adını verdikleri projelerini okul öncesi dönemde iki aşama ve birinci sınıfta bir aşama olmak üzere üç aşama şeklinde sürdürmüşlerdir. İlk aşamada 11 aile okul öncesi sınıfına öğretmen tarafından davet edilmişlerdir. Okuryazarlık etkinliklerinde öğretmen ailelere model olmuştur. İlk aşamada ailelerin öğretmeni izlemelerinin yanı sıra, birlikte bir sınıf kitaplığı da oluşturmuşlardır. İkinci aşamada ise; sınıfın öğretmeni değişmiştir ancak aileler yine sınıftaki etkinliklere katılmışlardır. Ailelerle görüşmeler yapılmıştır ve kitap okuma etkinlikleri sürdürülmüştür. Ayrıca aileler için paylaşılan okuma yaşantılarına ilişkin ipuçlarının olduğu kaynaklar paylaşılmıştır. Bu aşamanın sonlarına doğru iki çocuğun ailesine ev ziyaretleri gerçekleştirilmiştir ve evdeki okuryazarlık etkinlikleri gözlenmiştir. Araştırmanın üçüncü aşamasında; ev ziyaretleri devam etmiştir. Ev ortamındaki okuma yazma etkinliklerinde de aileye model olunarak gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; ailelerin okuma yazma yaşantılarının desteklenmesi için okuryazarlık programlarının önemli bir fırsat olduğu, ailelerin çocukların gelişimine ilişkin sorumluluklarının, bilgi ve becerilerinin arttığı, okul-aile etkileşiminin güçlendiği vurgulanmıştır.

Araştırmalar genel olarak ele alındığında; araştırmacılar durum çalışmalarında paylaşılan okuma yaşantılarındaki anne-çocuk etkileşimlerini incelemeyi ve bu etkileşimlerin betimlenebilmesi için kontrol listesi geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çeşitli sosyoekonomik düzeylerdeki ailelerin çocuklarıyla kitap okuma yaşantılarına ilişkin veriler video kayıtlarıyla toplanmıştır. Sözel ve sözel olmayan etkileşimler analiz edilmiştir. Etkileşimleri ele alan bu araştırmalar; annelerin çocuklarıyla kitap okurken alıcı ve ifade edici dil gelişimini, sesbilgisel ipuçlarıyla sesbilgisel gelişimi ve yazının anlamına ilişkin farkındalığı çeşitli stratejilerle desteklediklerini ortaya koymuştur (Sulzby & Teale, 1987). Durum çalışması deseni ile gerçekleştirilen diğer bazı araştırmalar ise; İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nde kütüphanelerde ve sağlık merkezlerinde sürdürülen erken okuryazarlık programlarına katılan ailelerin deneyimledikleri erken okuryazarlık yaşantılarını ele almıştır. Gözlemler ve görüşmeler yoluyla toplanan verilerin sonucunda; ailelerin bazen kendi seçtikleri bazen de çocukların seçtikleri kitapları okudukları, kütüphanedeki oyun köşelerinden yararlandıkları ve kütüphane ve sağlık görevlilerinin ailelere okuma stratejilerine ilişkin model oldukları belirtilmiştir. Görüşmelerde ise özellikle, ailelerin erken okuryazarlık programlarını faydalı buldukları ve bu programların görevlilerin ailelere destek vermelerini

kolaylaştırdığı sonuçları vurgulanmıştır. Buna ek olarak araştırmacılar; aileleri destekleyen çalışmaların sınırlı sayıda nitel araştırma ile ele alındığını ve nitel araştırmaların önemli bir bakış açısı oluşturduğunu ifade etmişlerdir (Becker, 2012; Moore & Wade, 2003; Rix vd., 2015). Alanyazında durum çalışması deseni ile gerçekleştirilen nitel araştırmalar, çeşitli bağlamlardaki deneyimleri ortaya koyması bakımından değerlidir. Ancak bu çalışmalar, halihazırda uygulanan erken okuryazarlık programlarının nasıl gerçekleştiğini ele alırken mevcut sorunlara anında müdahale etmeye ve programın uygulama sürecini geliştirmeye olanak tanımamaktadır.

Waldbart, Meyers ve Meyers (2006) ise, uygulama sürecini ve bu süreçteki eğitmeni müdahalelerini yansıtan uygulamalı bir durum araştırması yürütmüşlerdir. Okul ortamındaki erken okuryazarlık programını ev ortamına taşımayı amaçladıkları “Bridges to Literacy” projesinde aileler, okul öncesi sınıflara davet edilmişlerdir. Süreç boyunca okul öncesi öğretmeni ailelere etkinliklere ilişkin model olmuştur ve birlikte bir sınıf kitaplığı hazırlamışlardır. Ayrıca öğretmen, ailelere okuma yazma yaşantılarına yönelik kaynaklar da sunmuştur. Çalışmanın son aşamasında ev ziyaretleri yapılarak okuma yazma yaşantıları gözlenmiştir ve ailelerin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonucunda; uygulamanın ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi ve becerilerini artırdığı, aile-okul iş birliğini desteklediği ve çocukla paylaşılan yaşantılardan daha fazla keyif aldıkları belirtilmiştir.

Uygulamalı durum çalışmasının, aileleri desteklemek ve bu süreci yansıtmak bakımından faydalı olduğu ifade edilebilir. Ancak ailelerin okul ortamına davet edilmeden önce ev ortamındaki okuma yazma yaşantılarının niteliğine ya da stratejilere ilişkin bireysel ihtiyaçlarına yönelik herhangi bir veri toplanmamıştır. Ayrıca erken okuryazarlık yaşantılarında ve etkileşimlerinde öğretmen bir gruba bilgi veren, yazılı ve basılı kaynakları seçen tek kişi konumundadır. Öğretmenin proje öncesinde veya süreçte uzmanlar tarafından desteklendiğine ilişkin bir veri yer almamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada; erken okuryazarlık programını ev ortamına taşımayı amaçlayan araştırmacıların pasif oldukları, daha da önemlisi ailelerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmedikleri düşünülebilir. Bu bağlamda; uygulama öncesinde ailelerin ihtiyaçlarının belirleneceği, süreç boyunca ailelerin ve araştırmacıların etkileşimli bir şekilde bu ihtiyaçları birlikte karşılayacakları nitel araştırmalara da ihtiyaç olduğu vurgulanabilir.

1.9.1.1.3. Karma araştırmalar

Hannon, Morgan ve Nutbrown (2006), İngiltere’de sürdürölen The REAL Project adındaki aile okuryazarlığı olarak tanımlanan programa çocuklarıyla birlikte katılan ailelerin yaşantılarını ele aldıkları karma yöntemde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar ailelerin programa katılma ve bırakma oranlarını, ailelerin programa ilişkin görüşlerini, programın uygulama sürecindeki deneyimlerine ilişkin araştırmacı gözlemlerini nicel ve nitel yaklaşımlarla bütöncöl şekilde sunmuşlardır. Program 18 ay boyunca 11 uygulayıcı ile yürütölmüştür ve çocukların erken okuryazarlık gelişimlerini desteklemede ailelerin bilgi ve becerilerini artırmak hedeflenmiştir. Araştırmaya katılan 85 ailenin sonuçları aynı zamanda kontrol grubu olarak seçilen 73 ailenin okuma yazma yaşantıları ile karşılaştırılmıştır. Ailelerin ev ziyaretleri arasında üniversite düzenlenen etkinliklere katılma durumları incelendiğinde; 45 ailenin sürekli katılım sağladıkları, 27 ailenin daha az düzenli katılım sağladıkları ve 25 ailenin düşük düzeyde katılım sağladıkları belirlenmiştir. Üç aile ise programdan ayrılmaya karar vermiştir. Ailelerden bazıları programa katılma nedenleri hatırlamadıklarını ifade ederken, birçoğu çocuklarına sağlayacakları destek nedeniyle çalışmaya katılmaya gönüllü olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ailelerin çoğu programın baskı yaratmadığını, okul ortamındaki öğretime benzemediğini ancak okul ile ev arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğini ve diğer ailelere tavsiye edebileceklerini vurgulamışlardır. Programın en verimli yanlarını ise; çocuklarının gelişimi, ailenin farkındalığının artması, etkinliklere ilişkin fikir edinebilme, ev ziyaretlerinin olması olarak değerlendirmişlerdir. Programa katılan çocuklar ve ailelerin kontrol grubu ile karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar ele alındığında araştırmacılar; çocuğun en sevdiği kitabının olması, yazılı çevreye ilişkin yetişkinle etkileşim kurması, okuryazarlığa ilişkin diğer yetişkin-ocuk etkileşimleri, kitaba bağlı kalmadan hikaye/masal anlatma isteği, yetişkinin çocuktan hikaye anlatmasını istemesi gibi yaşantılara ilişkin anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir.

1.9.1.2. Ulusal araştırmalar

Türkiye’de işiten çocuklar ve ailelerine yönelik erken okuryazarlığı destekleyen birkaç araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalar nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir (Akdal & Kargın, 2019; Akoğlu, Ergöl & Duman, 2014; Özen Altınkaynak, 2014; Yumuş, 2018).

1.9.2.2.1. Nicel araştırmalar

Ulusal alanyazındaki deneysel araştırmalar; paylaşımlı kitap okuma müdahale programının, zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyen programın ve aile temelli okumaya hazırlık becerileri programının etkililiğini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir (Akdağ & Kargın, 2019; Yumuş, 2018). Akdağ ve Kargın (2019), 8 beceri alanında zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyen SESFAR programını geliştirerek ntest sontest grup deneysel desende bir araştırma ile programın etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmaya sesbilgisel becerileri zayıf olan 60-72 aylık 20 ocuk katılmıştır. Katılımcılar 10 çocuktan oluşan deney grubu ve 10 çocuktan oluşan kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Çocukların sesbilgisel becerileri EROT (Erken Okuryazarlık Testi) ile değerlendirilmiştir. Programın planlama sürecinde hazırlanan etkinliklerde alanyazından ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Uygulama süreci sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyen 72 etkinlikten oluşmaktadır ve sekiz haftadır. Araştırmanın sonunda; deney ve kontrol grubu sontest ölçümlerindeki puanlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve SESFAR müdahale programının sesbilgisel becerileri geliştirmede etkili bir program olduğu belirtilmiştir.

Yumuş (2018), 8-24 aylık bebekler için paylaşımlı kitap okuma müdahale programı geliştirdiği ön test son test deneysel desenle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmasında müdahale programının ailelerin yaşantılarına, bebeklerin dil ve okuryazarlık gelişimlerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya kontrol grubunda 10 ebeveyn ve deney grubunda 10 ebeveyn katılmıştır. Deney grubundaki ebeveynler ve bebeklerine 10 hafta boyunca uygulanan kitap okuma programının sonucunda; ebeveynlere çalışmada geliştirilen ‘‘Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Değerlendirme leği’’ uygulanmıştır. Çocukların becerileri ise; ‘‘Türkçe İletilifim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE 1)’’ ve yine araştırma sürecinde geliştirilen ‘‘Bebeklik Dönemi Paylaşımlı Kitap Okuma Becerileri Gelişimi Değerlendirme Formu’’ ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; müdahale programına katılan ebeveynler ve bebekler ile kontrol grubundaki ebeveyn ve bebeklerin puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu ifade edilmiştir. Paylaşımlı kitap okuma müdahale programının 8-24 aylık bebeklerin dil ve erken okuryazarlık gelişimlerini desteklemede etkili olduğu vurgulanmıştır.

zen Altınkaynak (2014) ise, ailelere 20 hafta süreyle uyguladığı ve 23 oturumdan oluşan bir okumaya hazırlık becerileri programı geliştirmiştir. Bu çalışmada diğer iki

araştırmadan ayrı olarak plasebo grubu oluşturulmuştur ve araştırmadan 4 ay sonra izlemeler de gerçekleştirilmiştir. Programın sonunda ailelerin görüşleri ve çocukların becerilerine ilişkin çeşitli veriler ölçme araçlarıyla toplanmıştır ve programın erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir (Özen Altunkaynak, 2014). Programın geliştirme sürecini ve etkililiğini ortaya koyan araştırmaların yanı sıra, alanyazında etkileşimli kitap okuma programının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiş yarı deneysel bir araştırma da yer almaktadır. Akoğlu, Ergül ve Duman (2014), 13 hafta boyunca belirlemiş oldukları materyallerle 4-5 yaşlarındaki dokuz çocukla etkileşimli kitap okuma programını uygulamışlardır. Öntest ve sontest ölçümlerin analizinde çocukların sözcük uzunluğunun ve sayısının arttığını ve programın etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Akoğlu, Ergül & Duman, 2014).

Ele alınan deneysel araştırmaların, programların geliştirilme süreçlerini yansıtmaları, kontrol ve deney gruplarını yansız atama ile belirlemiş olmaları ve program sonunda çocukların becerilerini geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla ortaya koymaları bakımından program geliştirmede güçlü araştırmalar olduğu söylenebilir. Genel olarak araştırmalar ele alındığında; a) geliştirilen programların erken okuryazarlık yaşantılarını sınırlı olarak ele aldıkları, b) program içeriğinin yalnızca araştırmacıların belirledikleri bilgilendirmeleri içerdiği, c) süreç değerlendirmesinin yapılamadığı d) süreçteki eksiklerin desenin sınırlılığı olarak anında giderilemediği ve bağlama ilişkin verilerin toplanamadığı ifade edilebilir.

1.9.2. İşitme kayıplı çocuklar ve ailelerine yönelik erken okuryazarlığı destekleyen araştırmalar

1.9.2.1. Uluslararası araştırmalar

1.9.2.2.1. Nicel araştırmalar

İşitme kayıplı çocuklar ve ailelerine yönelik erken okuryazarlığı destekleyen nicel araştırmaların; programların etkilerini ele alan yarı deneysel araştırmalar (Dirks & Wauters, 2018; Fung vd., 2005), erken okuryazarlık yaşantıları ve becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan korelasyonel araştırmalar (Aram, Most & Mayafit, 2006; Desjardin vd.,

2014; Desjardin vd., 2017) ve ailelerle okuryazarlık stratejilerine ilişkin uygulamaların etkililiğinin incelendiği tek denekli bir araştırma olduğu görülmüştür (Bergeron, 2013).

Dirks ve Wauters (2018) 20 aylık ve 46 aylık aralığındaki işitme kayıplı çocuklar ve ailelerini etkileşimli kitap okuma müdahale programına katılımlarını öntest sontest grup yarı deneysel bir araştırma ile ortaya koymuşlardır. Araştırmada müdahale programına katılmak isteyen 18 aile deney grubunu, katılmak istemeyen 10 aile ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Her iki grupta da işaret dili ve sözel dil kullananlar ile işitme cihazı ve koklear implant kullananlar yer almıştır. Öntestlerde ve sontestlerde kontrol ve deney grubundaki çocuklar ile ailelerinin okuma yaşantıları video kaydına alınarak analiz edilmiştir. Deney grubundaki ailelere 6 hafta boyunca haftada iki saat olmak üzere okuryazarlık stratejilerinin anlatıldığı ve model olduğu müdahale programı uygulanmıştır. Müdahale programı sürecinde aileler de uygulamalar yapmıştır ve araştırmacılar ailelere olumlu geri bildirimleri vermişlerdir. Program sonundaki sontestlerden sonra 5-7 hafta aralıklarla ikinci bir sontest ve bir izleme verisi toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; programa katılan ailelerin stratejileri kullanma sıklıklarının arttığı ve aileyi destekleyen bu tür uygulamaların işitme kayıplı çocukların programlarına dahil edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Fung ve meslektaşları (2005), 5-9 yaş arasındaki işitme kayıplı çocukların ailelerine uygulanan hikaye kitabı okuma programının alıcı dil becerileri üzerindeki etkilerini araştırdıkları öntest sontest grup deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. İşitme kayıplı çocukları karşılaştırma grubu, hikaye kitabı okunan bir grup ve hikaye kitabı okuma programının uygulandığı deney grubu olarak üç gruba ayırmışlardır. Çocukların alıcı dil becerilerini öntest ve sontestlerle ölçerek karşılaştırmışlardır. Program etkileşimli bir şekilde hikaye kitabı okuma stratejilerinin öğretildiği sekiz haftalık bir programdır. Programın uygulama sürecinde aileler; açık uçlu sorular sorabilme, resimlere ilişkin sorular yöneltebilme ve çocukların düşüncelerini genişletebilme gibi stratejilere ilişkin bilgilendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda programa katılan ailelerin işitme kayıplı çocuklarının alıcı dil becerileri ile diğer gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, bu tür programların daha erken yaşta işitme kayıplı çocukların ailelerine uygulanmasının erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için daha yararlı olacağını eklemiştir.

Aram, Most ve Mayafit (2006), annelerin işitme kayıplı çocuklarıyla hikaye anlatma ve katılımlı yazma yaşantılarının erken okuryazarlık becerilerine etkilerini

inceledikleri ilişkisel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya 3 yaş 11 aylıktan 5 yaş 10 aylığa kadar 30 işitme kayıplı çocuk ve anneleri katılmıştır. İşitme kayıplı çocukların sözcük tanıma, yazma ve harf bilgisi becerileri ile, sesbilgisel farkındalık becerileri ve alıcı dildeki sözcük dağarcıkları ölçülmüştür. Ayrıca her bir annenin çocuğuna yazısı olmayan bir kitabı anlattıkları ve yazmalarına yardım ettikleri yaşantıların video teyp analizleri nicel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; çocukların işitme kaybı derecesi ve yaşlarına bakılmaksızın, annelerin hikaye anlatma ve katılımlı yazma etkinliklerindeki etkileşim özellikleri ile, çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini %22 oranında, okuryazarlığa ilişkin genel bilgilerini %28 oranında ve alıcı dile ilişkin sözcük dağarcıklarını %18 oranında yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda annelerin çocuklarla kurdukları etkileşimlerin bir sözcüğü yazma becerilerini %15, sözcük tanıma becerilerini %31 ve harf tanıma becerilerini ise %36 oranında yordadığı belirtilmiştir.

DesJardin ve meslektaşları (2014), ev ortamındaki okuryazarlık etkinliklerinin ve ailelerin etkileşimli kitap okuma yaşantılarındaki davranışlarının işiten ve işitme kayıplı çocukların sözlü dil becerilerine etkisi açısından da karşılaştırdıkları ilişkisel bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya 19-43 aylık arasında işiten 60 çocuk ve 19-50 aylık arasında işitme kayıplı 45 çocuk ile ebeveynleri katılmışlardır. Ailelerin kitap okuma yaşantılarındaki etkileşim davranışları araştırmacıların geliştirdikleri ölçek yoluyla; çocukların sözlü dil becerileri ise Okul Öncesi Dil Ölçeği-4 (PLS-4) ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda evdeki okuryazarlık etkinliklerine ailelerin katılım sıklıklarına ilişkin iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir. Öte yandan; işitme kayıplı çocukların ailelerinin kitap okuma yaşantılarında, işiten çocukların ailelerinden daha fazla okuryazarlık stratejisi kullandıkları ifade edilmiştir. Ancak bu stratejilerin doğrudan resmi işaret etme, harfleri gösterme ve çocuğun ifadelerini genişletme gibi stratejiler olduğu vurgulanmıştır. İşiten çocukların ailelerinin ise; yeniden düzenleme, açık uçlu sorular sorma gibi okuryazarlık becerilerini kolaylaştıran stratejileri daha fazla kullandıklarını ve bu durumun çocukların sözlü dil becerilerindeki başarılarıyla olumlu bir ilişkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

DesJardin ve meslektaşları (2017) sonraki yıllarda işitme kayıplı çocuklar ve işiten çocukların ev ortamındaki okuryazarlık yaşantılarını ve aile-çocuk etkileşimlerini karşılaştırdıkları iki yıllık boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. İlişkisel olarak desenledikleri araştırmalarında aynı zamanda çocukların işitme kayıplı olup olmadığına

bakılmaksızın, 12 aylıkken ev ortamında deneyimledikleri yaşantıların ve etkileşimlerin sonraki yıllarda ifade edici dilleri ile ilişkisine cevap aramışlardır. Araştırmaya 17 işitme kayıplı çocuk ve işiten 34 çocuk ile aileler katılmışlardır. Anketler ve video kayıtları ile toplanan veriler nicel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; işitme kayıplı çocuklar ve işiten çocukların ev ortamındaki okuryazarlık yaşantılarının sıklığı ve ailelerin okuryazarlık yaşantılarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak çocuklar 24 aylıkken çocuklara okuma yapmanın kolaylığına ilişkin işiten çocukların lehine bir farklılık olduğu vurgulanmıştır. Aynı zamanda aileler paylaşılan okuma yaşantılarında kullandıkları stratejiler ve yaşantının etkileşimli bir şekilde sürdürülmesi bakımından karşılaştırıldıklarında; işitme kayıplı çocukların ailelerinin işiten çocukların ailelerine göre her birinden düşük puan aldıkları belirtilmiştir.

Bergeron (2013) ise işitme kayıplı çocukların ailelerine yönelik geliştirdiği okuma programının etkililiğini tek denekli bir araştırma gerçekleştirerek ortaya koymuştur. Çoklu başlama modeli ile desenlediği araştırmasında Foundations for Literacy Preschool Curriculum isimli programa katılan dört çocuğun ailesi ile okuryazarlık stratejilerine ilişkin uygulamalar yapmıştır. Çocukların yaşları üç yaş beş aylık ile beş yaş arasındadır. 12 haftalık uygulamalarda ailelere kitap okuma stratejilerinden; açık uçlu sorular sorma, dili genişletme ve çocuğa gerektiğinde uygun destek vermeyi (scaffolding) öğretmiştir. Araştırmanın sonucunda; uygulanan programın, ailelerin açık uçlu sorular sorma stratejisini kullanmada etkili olduğu ancak dili genişletme ve çocuğa gerektiğinde uygun şekilde destek verme stratejileri ile uygulama arasındaki ilişkinin anlamlı ve etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazındaki bu araştırmaların ortak noktası, hikaye kitabını çocukla paylaşma yaşantısı olarak öne çıkmaktadır. Yarı deneysel çalışmalara 20-46 ay aralığında ve 5-9 yaş aralığında işitme kaybı olan çocukların işiten aileleri katılmıştır. Ailelere 6-8 hafta boyunca okuma stratejilerinin öğretildiği programların çocuklar üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Araştırmaların sonucunda; ailelerin açıklama, açık uçlu sorular sorma, çocukların düşüncelerini genişletebilme gibi stratejilerde desteklendiklerinde işitme kayıplı çocukların alıcı dil becerilerindeki öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu stratejileri kullanabilmenin, sesbilgisel farkındalık becerilerinin ve sözcük dağarcığına ilişkin becerilerin yordayıcısı olduğunu eklemiştir. Buna bağlı olarak araştırmacılar, farklı yaş aralıklarındaki işitme kayıplı

çocuğu olan ailelerin de bu tür programlarla desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Dirks & Wauters, 2018; Fung vd., 2005).

Erken okuryazarlık becerileri ile yaşantılar arasındaki ilişkileri ele alan araştırmalar ise; ev ortamındaki okuma yazma yaşantılarının sıklığı, ailelerin okuryazarlığa ilişkin algıları ve okuryazarlık yaşantılarında annelerin kullandıkları okuryazarlık stratejileri ile işitme kayıplı çocukların sözel dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Buna ek olarak araştırmacılar, işitme kayıplı çocuğu olan annelerin işiten çocuğu olan annelere göre stratejileri kullanmada sınırlılıkların olduğunu ve doğrudan resmi işaret etme, harfleri gösterme ve çocuğun ifadelerini genişletme gibi stratejileri kullanabildiklerini belirtmektedirler. Ailelerin, açık uçlu sorular sorma, yeniden düzenlemeler yapma gibi stratejilerde de desteklenmeleri gerektiğini eklemektedirler (Aram, Most & Mayafit, 2006; Desjardin vd., 2014; Desjardin vd., 2017). Bergeron (2013) ise çoklu başlama modeli ile desenlediği tek denekli araştırmasında, 3,5-5 yaş aralığındaki dört işitme kayıplı çocuğun ailesine kitap okuma yaşantılarında açık uçlu sorular sorma, dili genişletme ve gerektiğinde gerektiği kadar destek verme (scaffolding) stratejilerini öğretmiştir. Araştırma 12 hafta sürmüştür ve programın ailelerin yalnızca açık uçlu sorular sorma stratejisini kullanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erken okuryazarlık becerileri ile yaşantıları ve etkileşimlerin niteliği arasında güçlü bir ilişki olduğu bilinmektedir (Aram, Most & Mayafit, 2006; Desjardin vd., 2014; Desjardin vd., 2017). Bu ilişkiyi ele alan araştırmalar, konu alanında alanyazına katkı sağlayan çalışmalardır. Programın etkilerini ele alan yarı deneysel ve tek denekli araştırmaların, desenleri bakımından bireysel farklılıkları olan işitme kayıplı çocuklar ve aileleri için uygun araştırma desenleri olduğu söylenebilir. Öte yandan bu araştırmaların; a) Öğretilen stratejilere ilişkin program bitmeden ailelerin bu stratejileri kısa süre içinde günlük yaşamlarında kullanmalarını sağlama b) Süreç boyunca geri bildirim ihtiyacı duyan ailelere geri bildirimler verme gibi konularda sınırlılıklar taşıdığı ifade edilebilir. Ayrıca grup deneysel araştırmalarda uygulanan son testlerin gereği olarak yalnızca birer etkileşim örneği ile analiz edildiği düşünüldüğünde strateji öğretiminin etkililiği tartışılabilir. Tek denekli araştırmalar katılımcı içi ve katılımcılar arası yinelemeler yoluyla ve kararlı en az üç oturum gerekliliğiyle araştırmayı geçerli ve güvenilir kılabilir. Ancak yapılan tek denekli araştırmada da izleme oturumunun yapılmaması ve sosyal geçerlik alınmamış olması bu çalışmadaki programın etkililiğinin değerlendirilmesinin sınırlılığı olarak kabul edilebilir.

1.9.2.2.2. Nitel araştırmalar

Uluslararası alanyazında işitme kayıplı çocuklar ve ailelerine ilişkin nitel araştırma yöntemi ile yürütölen erken okuryazarlık araştırmaları, genellikle durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir (Henderson, 1976; Lutz, 2013; Maxwell, 1984; Swanwick & Watson, 2007; Uzuner, 1993; Williams, 1994). Bu araştırmalardan bir tanesi alanyazında konuya ilişkin yapılan ilk çalışma olması ve sağır bir aile ile sağır çocuklarının deneyimlerini ele alması bakımından diğerlerinden ayrılmaktadır (Maxwell, 1984). Maxwell (1984), sağır bir çocuğun erken dönemde kitaplara ilişkin deneyimlerini ortaya koyan Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ilk araştırmayı yapmıştır. Durum çalışması deseniyle gerçekleştirilen araştırmada, sağır bir aile ve bu ailenin sağır çocukları Alice'in hikaye okuma etkinlikleri ve etkileşimleri boylamsal olarak ele alınmıştır. Araştırma, Alice 21 aylıkken başlamış ve 6 yaşına gelene kadar devam etmiştir. Maxwell, işaret dilinin Alice için nesnelere isimlendirmede, kitaplardaki nesne ve olayları anlamlandırmada ve yazı ile ilişki kurmasında köprü görevi gördüğünü belirtmiştir. Alice'in işiten yaşıtları gibi kitaplara ilgi duyduğundan, kavram gelişiminin desteklendiğinden, kitapların defalarca okunmasını sevdiğinden söz etmiştir. Araştırmanın sonucunda, işaret dili kullanan sağır çocuk ve ailesinin kitap bakma etkileşimlerinin çocukta, işiten yaşıtlarınkine benzer gelişen okuryazarlık becerilerini ortaya çıkardığı ifade edilmiştir.

Henderson (1976) ise; işiten bir ailenin sağır çocuğuyla kitap okuma yaşantılarını uygulamalı bir durum araştırmasıyla incelemiştir. Araştırma 13 hafta sürmüştür ve seçilen kitaplara ilişkin sözcük kartları hazırlanmıştır. İşaret dilinin kullanımıyla kitapların okunması esnasında sözcük kartları gösterilmiş ve işaretle nesnelere adları paylaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocuğun sözcük dağarcığının geliştiği, bir ayın sonunda 314 ve 13 haftanın sonunda 3410 sözcük öğrendiği belirtilmiştir.

Lutz (2013) 5-6 yaş aralığındaki altı işitme kayıplı çocuk ve ailelerinin okuma yaşantılarını ve ailelerin okuryazarlığa ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla çoklu bir durum çalışması yürütmüştür. Araştırmasında çocukların okul ortamındaki okuma yazma yaşantılarını da gözlemlemiştir. Araştırmanın verileri; gözlemler, görüşmeler, demografik bilgi formları ve belgeler yoluyla toplanmıştır. Veriler her bir durum ayrı ayrı analiz edilmiştir ve bütöncöl olarak tartışılmıştır. Araştırmanın bulgularında; işitme kaybının tanı yaşı birbirine yakın olan çocukların ve aileleri erken okuryazarlık programına katılmış olan çocukların, ev ortamlarındaki okuryazarlık yaşantılarının

birbirine benzediği vurgulanmıştır. Bu ailelerin okuryazarlık yaşantılarının çeşitli olduğu ve çocuğun katılımları ile birlikte gerçekleşen etkileşimlerde ailelerin kullandıkları dilin özelliklerinin benzerlikler taşıdığı eklenmiştir. Araştırmacı, çocukların bireysel farklılıklarının önemli bir unsur olduğunu, ancak ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi ve deneyimleri ile okuryazarlık gelişimine ilişkin düşüncelerinin, çocuklarının erken okuryazarlık gelişimini şekillendirdiğini belirtmiştir.

Swanwick ve Watson (2007), İngiltere’de 3-5 yaşları arasında ev ortamında işaret dili ya da sözel dil kullanılan işitme kayıplı çocukların paylaşılan okuma yaşantılarını inceledikleri bir durum çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar farklı dil ortamlarındaki paylaşılan okuma yaşantılarının benzerliklerini ve farklılıklarını ele almışlardır. Araştırmaya ev ortamında işaret dilinin kullanıldığı altı aile ve sözel dilin kullanıldığı altı aile katılmıştır. İşaret dilinin kullanıldığı ev ortamında annelerin çocuklarının katılımlarını genişlettiklerini, doğru işareti kullandığında onayladıklarını ve açıklamalarla dili zenginleştirdiklerini ve paylaşılan etkileşime odaklanabildiklerini vurgulamışlardır. Sözel dil kullanılan ev ortamlarındaki paylaşılan okuma yaşantılarında ise; çocukların katılımlarına geri bildirim vererek açıklamalar yapabilmelerine ek olarak annelerin metne daha çok odaklandıkları belirtilmiştir. Araştırmacılar ev ortamında kullanılan dil farklılaşsa da paylaşılan etkileşimlerin karşılıklı olduğunu vurgulamışlardır.

Uzuner (1993), Amerika Birleşik Devletleri’nde işiten çocuklarının yanı sıra; işitme kayıplı çocuğu da olan bir ailede, annenin çocuklarına yatmadan önce okuduğu hikaye kitabı etkinliğini derinlemesine incelediği bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırma sürecinde gözlemler, görüşmeler, video kayıtları ve okuma yazma materyallerine ilişkin kayıtlar tutarak veri toplamıştır. Araştırmacı, etkileşimleri sözel ve sözel olmayan boyutlarıyla ele almış ve kitap okuma etkinliğinin yanı sıra ailenin okuryazarlığına ve bakış açılarına ilişkin de bağlantılar kurmuştur. Araştırmanın sonucunda, katılımcı ailenin okuryazarlığa bakış açısının gelişen okuryazarlık kavramıyla örtüştüğü, çocuklarının okuryazar davranışlarının farkında oldukları ve bunu önemli buldukları, okuryazarlığın katılımcı ailenin günlük yaşamının ayrılmaz bir ögesi olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, annenin çocuklarına kitap okuyuşunda çeşitli amaçlarının olduğunu eklemiştir. Ailenin okuma yazma etkinlikleriyle birlikte çocuklarının yazılı ve sözlü dil gelişimlerini desteklediği, işitme kayıplı çocuğun işiten yaşlılarına benzer okuryazar davranışları sergilediği ortaya çıkmıştır.

Williams (1994) yaşları 3 yaş 11 ay ile 5 yaş 10 ay arasında değişen ileri derecede işitme kayıplı üç çocuk ve ailesinin ev ve okul ortamlarındaki gelişen okuma yazma etkinliklerini gözlemlediği bir durum araştırması yürütmüştür. Williams araştırmasında, altı ay süreyle çocukların ev ve okul ortamlarını gözlemleyerek veri toplamıştır. Böylece, çocukların aile okuryazarlığının birbirine yakın olduğunu ve her iki ortamda da okuma-yazma etkinlikleri ile iç içe olduklarını belirlemiştir. Araştırmanın sonucunda; çalışmaya katılan üç çocuğun, normal işiten çocuklarınkine benzer biçimde gelişen okuryazarlık bilgilerinin ve okuma yazma kavramlarının olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmalar kullanılan iletişim modalitesine bakılmaksızın ele alındığında; erken dönemde çocukların ev ortamındaki okuma yazma yaşantılarına katıldıklarını, bir kitabın tekrar tekrar okunmasını sevdiklerini, ailelerin yaşantılar esnasında kurdukları etkileşimlerin önemli olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca ailelerin kitap okuma yaşantılarında; bazen dil gelişimini desteklemek, bazen bir sözcüğü öğretmek, bazen kitaplarla zaman geçirmek gibi çeşitli amaçları olduğunu ifade etmektedirler. Araştırmacılar ailenin okuma yazma alışkanlıklarının ve okuryazar davranışlarının çocukların erken okuryazarlık becerilerine katkı sağladığını gözlemlediklerini eklemektedirler. Ev ortamında çeşitli okuma yazma yaşantıları ve aileleriyle nitelikli etkileşimleri olan işitme kayıplı çocukların, işiten akranlarına benzer şekilde erken okuryazarlık becerileri geliştirdiklerini vurgulamaktadırlar (Henderson, 1976; Lutz, 2013; Maxwell, 1984; Swanwick & Watson, 2007; Uzuner, 1993; Williams, 1994). Bir araştırmada ise araştırmacı, katılımcıları arasında erken okuryazarlık programına katılan ailelerin etkileşimlerinde kullandıkları dilin özelliklerinin birbirlerine benzediğini ve desteklenen ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi ve deneyimlerinin erken okuryazarlık yaşantılarını şekillendirdiğini vurgulamaktadır (Lutz, 2013).

Ele alınan nitel araştırmaların; zengin bir okuma ortamı, nitelikli etkileşimlerle donatılmış okuma yazma yaşantıları, desteklenmiş ebeveynlerin bilgi ve deneyimleri olduğunda işitme kayıplı çocukların, işiten akranları gibi erken okuryazarlık gelişimi gösterebileceklerini vurguladıkları görülmektedir. Bu bağlamda; farklı kültürlerde, farklı katılımcılarla yapılacak durum çalışmalarının ve durum tespitlerinden sonra gerçekleştirilecek aile bilgilendirmelerinin işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık gelişimlerini desteklemenin önemli bir yolu olacağı ifade edilebilir (Henderson, 1976; Lutz, 2013; Maxwell, 1984; Swanwick & Watson, 2007; Uzuner, 1993; Williams, 1994).

1.9.2.2. Ulusal araştırmalar

1.9.2.2.1. Nitel araştırmalar

Türkiye’de işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık gelişimine ilişkin gerçekleştirilen durum çalışmalarının (Atlas & Uzuner, 2018; Karasu, 2014) yanı sıra; erken okuryazarlık gelişimini öğretmenin desteklediği eylem araştırmalarına rastlanmaktadır (Doğan, 2018; Gerek, Karasu & Girgin, 2018).

Doğan (2018), araştırmacı öğretmen olarak kendisinin okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocukla kitap okuma uygulamalarını incelediği bir eylem araştırması yürütmüştür. Araştırmanın katılımcıları, üç yaş altı aylık işitme yetersizliği olan bir çocuk, çocuğun annesi ve anneannesidir. Çocuğun erken okuryazarlık becerileri uygulama öncesinde ve sonrasında; Atlas ve Uzuner’in (2018) geliştirdikleri beceri kontrol listesi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenin çocukla geliştirdiği uygulamalarda; hikâyenin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde kullandığı stratejilerin işitme kayıplı çocuğun erken okuryazarlık becerilerini desteklediği, sözcük dağarcığını geliştirdiği, hikâye kitabına aktif katılımında etkili sözel dil becerilerini desteklediği ve çocuğun işiten akranlarına benzer okuryazar davranışlar sergilediği bulgularına ulaşılmıştır.

Gerek, Karasu ve Girgin (2018) ise; işitme kayıplı bir çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin paylaşılan okuma etkinliği ile desteklemek amacıyla bir başka eylem araştırması geliştirmişlerdir. Uygulamacı olarak araştırmacının kendisi, inandırıcılık komitesi ile birlikte dil düzeyi giderek zorlaşan hikaye kitabı serisi hazırlamıştır. Uygulama sürecinden önce çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerileri değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde altı oturum olmak üzere; hikaye anlatma, hikaye okuma, bir resim kartındaki olayları paylaşma, şarkı söyleme ve izleyen etkinliklere yer verilmiştir. Ardından 12 oturum boyunca seri hikaye kitapları kullanılmıştır. Araştırma sürecinde ve sonunda, çocuğun dinlediğini anlama ve anlatma becerilerine ilişkin güçlükler yaşadığı belirtilmiştir. Ancak uygulanan etkinliklerden yola çıkılarak, işitme kayıplı çocuğun dil becerilerine uygun hazırlanan ve sistematik olarak uygulanan hikaye okuma etkinliğinden fayda sağladığı vurgulanmıştır.

Ulusal alanyazında erken dönemde işitme kayıplı çocuğun ve annenin etkileşimlerinin sistematik olarak desteklediği eylem araştırmaları da yer almaktadır. Doğal işitsel sözel yöntemin kullanıldığı aile eğitimi seanslarının her birinde

araştırmacılar anne-çocuk etkileşiminde anneye model olmuş ve geri bildirimler vermişlerdir. Araştırmaların sonucunda; annelerin etkileşimleri olumsuz etkileyen davranışlarının azaldığı ve aynı zamanda eğitimi sunan uzmanın da gelişim gösterdiği ifade edilmiştir (Ertürk Mustul, Turan & Uzuner, 2016; Turan, Koca & Uzuner, 2019).

İşitme kayıplı çocuklarda erken dönemde gelişimi destekleyen araştırmalar süreç boyunca değişime olanak tanıyan eylem araştırması deseni ile gerçekleştirilmiştir (Doğan, 2018; Ertürk Mustul, Turan & Uzuner, 2016; Gerek, Karasu & Girgin, 2018; Turan, Koca & Uzuner, 2019). Erken okuryazarlık gelişimi odağındaki çalışmaların; paylaşılan okuma yaşantılarında eğitimcinin planlamalarına, yetişkinin kullandığı stratejilerin betimlenmesine ve çocuğa sağladığı katkıların süreç boyunca gözlemlenmesine fayda sağladığı görülmektedir. Öte yandan alanyazındaki bu araştırmalar, öğretmen ve çocuk etkileşimini ele almaktadır. (Doğan, 2018; Gerek, Karasu & Girgin, 2018). Anne-çocuk etkileşimini destekleyen araştırmalarda ise; oyunlar, kitaplarla yaşantılar gibi etkileşimlerin dil ve okuryazarlık gelişimini desteklediği ifade edilmektedir. Araştırmacılar elde edilen verilerin katılımcı aileler ve çocuklarıyla sınırlı olduğunu ve hem ailenin hem de eğitimcinin gelişimini ortaya koyan destekleyici araştırmalara devam edilmesinin gerekliliğini çalışmalarında vurgulamışlardır (Ertürk Mustul, Turan & Uzuner, 2016; Turan, Koca & Uzuner, 2019). Bu ihtiyacın yanı sıra; işitme kayıplı çocukların ve ailelerinin erken okuryazarlık yaşantılarını güçlendirme odağında uygulamalı bir araştırma ulusal alanyazında henüz yer almamaktadır.

1.10. Problem

Çocukların yaşamın ilerleyen yıllarında iyi birer okuryazar olmalarının yollarından biri nitelikli erken okuryazarlık yaşantıdır. İşitme kayıplı çocukların ise yetersizliklerine bağılı olarak dil ve iletişim becerilerinde yaşadıkları güçlükler ve ailelerin çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerde desteklenmeye duydukları ihtiyaç alanyazında vurgulanmaktadır. Ayrıca işitme kayıplı çocukların evdeki okuma yazma ortamlarının ve yaşantılarının zenginleştirilmesinin ve paylaşılan okuryazarlık yaşantılarında kullandıkları stratejiler açısından ailelerin desteklenmesinin gerekli olduğu ifade edilmektedir. İşitme kayıplı çocukların ailelerinin; özellikle erken okuryazarlık etkinlikleri yoluyla çocuklarının ifadelerini genişletebilmek, çocuğa açıklamalar yapmak, sözcüğün kendisine odaklanmak yerine kitaplardaki olaylara ilişkin çocukla konuşmalar

yapabilmek, çocuğa gerektiğinde uygun şekilde destek vermek (scaffolding) gibi becerilerde desteklenmeye ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Bergeron, 2013; Swanwick & Watson, 2007).

Nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmalar ele alındığında; araştırmacıların işitme kayıplı çocukların ailelerinin bu yaşantılarda kullandıkları stratejilerin daha uzun sürelerde gözlenmesinin ve ailenin kendine özgü yaşantısındaki etkenlerin dinamik bir şekilde ele alınmasının gerekliliğini vurguladıkları görülmektedir. (Aram, Most & Mayafit, 2006; DesJardin vd., 2014; DesJardin vd., 2017; Dirks & Wauters, 2018). Türkiye’de özel gereksinimli çocukların ailelerinin de katılabileceği belirtilen EKOP’un ise işitme kayıplı çocuklar ve aileleriyle gerçekleştirilen bir uygulaması henüz bulunmamaktadır. Ayrıca araştırmacılar programdaki uygulamaların ilgili yetersizlik türüne göre uyarlanması gerektiğini ifade etmektedirler (Ergül vd., 2016). Ulusal alanyazında işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık gelişimine ilişkin gerçekleştirilen eylem araştırmaları ise, öğretmen ve çocuk etkileşimine dayalı olarak yürütülmüştür (Doğan, 2018; Gerek, Karasu & Girgin, 2018). Bu bilgilerden hareketle; a) işitme kayıplı çocukların bireysel farklılıklarının, ailelerin ihtiyaçlarındaki olası farklılıkların anlaşılmasına b) süreç boyunca yaşanacak sorunların ailelerle etkileşimli olarak çözülebilmesine, c) erken okuryazarlık gelişimi odağında içeriklerin düzenlenmesine ve dolayısıyla d) eylem araştırması ile desenlenecek uygulamalı bir araştırmaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

1.11. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, işitme kayıplı çocuğu olan üç ailenin erken okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi ve araştırma sürecinde ailelerin yaşadıkları sorunları çözmeye gayretleriyle uygulamaların uzaktan desteklerle iyileştirilmesidir. Bu bağlamda araştırmada şu sorular yanıtlanmıştır:

1. İşitme kayıplı çocuğu olan katılımcı ailelerin;
 - a) çocuklarıyla erken okuryazarlık yaşantıları nasıl gerçekleşmiştir?
 - b) çocuklarının erken okuryazarlık gelişimine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - c) erken okuryazarlık yaşantılarına ilişkin gereksinimleri nelerdir?
2. İşitme kayıplı çocuğu olan ailelerin erken okuryazarlık yaşantılarını destekleme sürecinin;
 - a) planlama aşaması nasıl gerçekleşmiştir?

- b) uygulama aşaması nasıl gerçekleşmiştir?
 - c) izleme ve değerlendirme aşaması nasıl gerçekleşmiştir?
3. Araştırma süreci boyunca yaşanan sorunlar ve bu sorunları çözme yolları neler olmuştur?
 4. Araştırma sürecinde ve sonunda ailelere destek veren eğitimcinin gelişimi nasıldır?

1.11. Araştırmanın Önemi

İşitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde dil ve iletişim güçlüklerine bağlı olarak gecikmeler yaşayabilecekleri görülmektedir. İşitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemenin önemli yollarından biri ise, ev ortamındaki dil ve okuryazarlık yaşantılarını zenginleştirmek ve ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirmektir. Türkiye’de erken okuryazarlık yaşantılarını desteklemeye odaklanan uygulamalı araştırmalar sınırlıdır. İşitme kayıplı çocukların okuma yazma ortamlarını ve ailelerin stratejilerini erken okuryazarlık odağında desteklemeye yönelik bir erken okuryazarlık uygulaması bulunmamaktadır. Araştırmanın, işitme kayıplı çocuklar ve aileleri için ilerleyen yıllarda yaygınlaştırılabilecek bir erken okuryazarlık programının ilk adımı olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın yöntemsel özellikleri, desteklenen ailelerin ihtiyaçlarına anında cevap verebilecek ve araştırma sürecindeki sorunları çözebilecek esnekliktedir. Ailelerin süreç boyunca bireysel gereksinimlerinin kesintisiz bire bir etkileşimlerle karşılanabilmesi de araştırmanın avantajlarından biridir. Buna ek olarak; dünyanın içinde bulunduğu pandemi süreciyle birlikte önemi artan uzaktan erişim desteğinin de araştırmada yer almasının yaygınlaştırmayı kolaylaştırıcı bir etken olacağı öngörülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırma raporunun bu bölümünde; araştırma desenine, katılımcılara ve katılımcıların rollerine, araştırma sürecine, veri toplama tekniklerine, verilerin analizine, araştırmanın inandırıcılığına ve etik unsurlara yer verilmiştir.

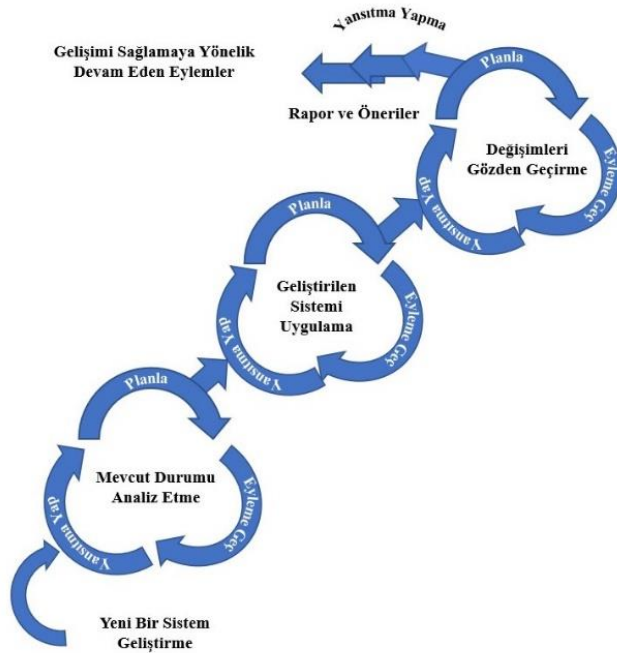
2.1. Araştırma Deseni

İşitme kayıplı çocuklar ve ailelerinin erken okuryazarlık yaşantılarını ve bu yaşantılarındaki etkileşimleri güçlendirmek için uygulamaların planlanması, gerçekleştirilmesi ile bu sürecin iyileştirilmesini kapsaması nedeniyle bu araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırması, değişim ve gelişim odağında mevcut uygulamaların niteliğini arttırmak ve katılımcıların gelişimlerini sağlamak amacıyla eylemlerin sistematik olarak planlandığı ve yürütüldüğü bir nitel araştırma desendir (Bogdan & Biklen, 2007; Hendricks, 2006).

Çeşitli amaçlarla gerçekleştirilen eylem araştırmaları; katılımcılara ve araştırma sürecindeki rollerine, eylemlerin gerçekleştirildiği bağlama göre farklı türlere ayrılmıştır. Katılımcı eylem araştırması, eğitimi de içine alan bir bağlamda ilgili topluluğun değişimini amaçlayan eylem araştırmaları olarak ifade edilmektedir. Topluluğun değişiminde üyeleri harekete geçirerek kendi problemlerini çözebilme sorumluluklarını almalarını desteklemek ve deneyimlerini anlamak da katılımcı eylem araştırmalarının özelliklerinden biridir. Ayrıca değişim için araştırmacının ve katılımcıların sorumluluk almaları, katılımcı eylem araştırmalarında iş birliğini temsil etmektedir. İşbirlikli eylem araştırmaları ise; iki veya daha fazla uzmanın ortak problemlerin çözümü için bir araya gelmesiyle gerçekleştirilen eylem araştırması süreci olarak tanımlanmaktadır. İşbirlikli eylem araştırmalarında araştırmacılar (uzmanlar), farklı öğretim üyeleri tarafından da desteklenebilmektedir ve araştırmacının rolü, katılımcıların uygulamalarındaki sorunları anlamayı ve koçluk yapmayı da içermektedir. Bu bağlamda araştırmacı aynı zamanda uygulayıcısı olduğu becerileri de geliştirmeye devam etmektedir (Coghlan & Brydon-Miller, 2014; Ferrance, 2000; Leff, Costigan & Power, 2004; Mills, 2003). Gerçekleştirilen eylem araştırmasının, katılımcı veya işbirlikli olarak tanımlanmasının ötesinde önemli olanın, araştırma sürecinde ortaya konan durumun, problemlerin, çözüm yollarının ve yaşanan değişimlerin; açık, anlaşılır, sistematik, geçerli ve güvenilir şekilde aktarılması olduğu vurgulanmaktadır (Uzuner, 2005). Bu bilgiler doğrultusunda araştırma; sürecin doğal katılımcısı olan ailelerin ve araştırmacının bir araya gelerek

değişim ve gelişimi birlikte gerçekleştirmeleri nedeniyle katılımcı eylem araştırmasının özelliklerini taşımaktadır. Ailelerin kendi yaşantılarındaki değişimlerde sorumluluğu paylaşmaları ve zamanla yaşantılarını geliştirmede bağımsızlaşmaları bakımından da araştırmada katılımcı eylem araştırması türünden yararlanılmaktadır. Öte yandan; sorunların iş birliği içinde sistematik şekilde ele alınmasıyla, alan uzmanlarının desteğiyle yürütülmesiyle ve araştırmacının kendi gelişimine olanak sağlamasıyla araştırma, iş birlikli eylem araştırmasının özelliklerini de yansıtmaktadır. Çünkü araştırma sürecinde aileleri desteklemede yaşanan sorunlar, araştırma süreci başında ve araştırma süreci boyunca değerlendirilmiştir. Ayrıca ailenin gereksinimleri aile ile etkileşimli olarak araştırmanın başında ve araştırma süreci boyunca belirlenmiştir. Yaşanan sorunlar yapılan yeni eylem planları ile çözülmüştür ve gereksinimler süreç boyunca uzaktan desteklerle karşılanmıştır. Aynı zamanda araştırmacının gelişimi de araştırma sorularından biri olarak ele alınmıştır.

Eylem araştırması türlerine benzer şekilde alanyazında çeşitli eylem araştırması modelleri de yer almaktadır. Mills (2003) eylem araştırması modelini; odaklanılacak alanın belirlenmesi, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması ile eylem planı geliştirilmesi adımlarını birbirleriyle etkileşimli şekilde düzenleyerek oluşturmuştur. Piggot-Irvine (2006), ise eylem araştırması sürecini modele aktarırken planlama, eyleme geçme ve yansıtma yapma kapsamında; durumu analiz etme, geliştirilen sistemi uygulama, değişimleri gözden geçirme ve raporlaştırma adımlarını ele almıştır. Buna ek olarak; gelişimi sağlamaya yönelik devam eden eylemler adımını da modele dahil etmiştir. Bu araştırmada; eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan Mills'ın eylem araştırması modelindeki döngüsel adımlar gerçekleştirilmiştir (Mills, 2003). Öte yandan; Piggot-Irvine'ın kavramsallaştırdığı sarmal ve döngüsel yapının, araştırma sürecini daha anlaşılır bir şekilde ifade ettiği düşünülmüştür. Bu nedenle araştırmada, Şekil 2.1'de yansıtıldığı şekilde Piggot-Irvine modeli izlenmiştir.



Şekil 2.1. Piggot-Irvine (2006) eylem araştırması modeli

Şekil 2.1’de gösterilen model ile birlikte ele alındığında; araştırmada bilgi toplama ve hazırlık süreci boyunca yapılan planlamalar, araştırmanın ve uygulamanın genel çerçevesinin hazırlanmasına hizmet ederek *yeni bir sistem geliştirme* adımını betimlemektedir. Ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi için yapılan görüşmeler ve toplanan diğer veriler, *mevcut durumu analiz etme* adımına karşılık gelmektedir. Bu adımda; gereksinimlere uygun olarak planlamalar, yansıtma ve uygulamanın geliştirilmesine ilişkin eylemler de yapılmıştır. *Geliştirilen sistemi uygulama* ise, araştırmanın uygulama sürecinin yansımasıdır. Benzer şekilde bu adımda da planlamalar, eylemler ve yansıtma her modülde döngüsel olarak izlenmiştir. *Değişimleri gözden geçirme* adımının hem uygulama sürecine hem de izleme ve değerlendirme sürecine hizmet ettiği söylenebilir. Çünkü uygulama sürecinde değişimler gözden geçirilmeye başlanmıştır ve planlamalar, eylemler ve yansıtma yapılmaya devam etmiştir. İzleme ve değerlendirme sürecinde ise uygulama yapılmamıştır ve değişimlerin gözden geçirilmesi sürdürülmüştür. Bu aşamadaki planlama, eylem ve yansıtma araştırmacının değişimleri gözden geçirmek amacıyla ailelerle kurduğu etkileşimlerden oluşmaktadır. Bu bağlamda ailelerin bağımsızlaştığı bir adım olarak ele alındığı ifade edilebilir. *Rapor ve önerilerden sonra gelen gelişimi sağlamaya yönelik devam eden eylemler* adımı, araştırmanın sonlanmasından sonra da uygulamanın geliştirilmeye devam edileceğinin

göstergesi ve uygulamanın yaygınlaştırılmasına giden yolun başlangıcı olduğunun işareti olarak kabul edilebilir.

Eylem araştırmaları, araştırmacının ve katılımcıların iş birliğiyle etkileşimli şekilde problemlerin internet ve web tabanlı uygulamalar yoluyla çevrimiçi ortamlarda çözümlenerek sürdürüldüğü biçimde de gerçekleştirilebilmektedir. Yüz yüze etkileşimin sınırlı olması bakımından çevrimiçi eylem araştırmasının, katılımcı eylem araştırmasını sınırladığının düşünülmesi “geleneksel bir bakış açısı” olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda; katılımcıların birbirine bağlı olması, değişimin ve etkileşimin somut bir şekilde görülmesi ve döngüsel sürecin iş birliğiyle yürütülmesi durumunda çevrimiçi eylem araştırmalarının, araştırmacının daha geniş bir biçimde araştırmasını kavramsallaştırabilmesine de olanak tanıyabileceği vurgulanmaktadır (Coghlan & Brydon-Miller, 2014). Pandemi sürecinde gerçekleştirilen bu araştırma; ailelere etik ve inandırıcılığı sağlamak üzere alınan önlemlerle birlikte, çevrimiçi ortamda verilen desteklerle ve sistematik bir şekilde kurulan doğal etkileşimlerle sürdürülmüştür.

2.2. Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesi için 0-6 yaş arasındaki işitme kayıplı çocuklara eğitim veren bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (ÖERM) sahibi ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmenin sonucunda; a) işitme cihazı kullanan ve/veya koklear implantlı çocuğu olan, b) iletişim yöntemi olarak sözel dil kullanan ve c) ev ortamındaki erken okuryazarlık yaşantılarını güçlendirmesi planlanan uygulamalara gönüllü olarak katılmak isteyen dört aile belirlenmiştir. Uygulama sürecinin başında Aylin Hanım kendi isteğiyle araştırmadan ayrılmıştır. Aylin Hanım’ın araştırmadan ayrılmasına ilişkin bilgiler uygulama sürecinde aktarılmıştır. Araştırmaya, 0-6 yaş arasındaki işitme kayıplı çocuğu olan üç aile devam etmiştir. Etik ilkeler gereği isimleri değiştirilen bu aileler; Kadriye Hanım ve oğlu Mete, Emel Hanım ve oğlu Melih ile Yeşim Hanım ve kızı Özlem’dir.

2.2.1. Kadriye Hanım ve Mete

Kadriye Hanım 35 yaşındadır ve ev hanımıdır. Lisede Çocuk Gelişimi Bölümü’nden, lisansta ise Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü’nden mezun olmuştur. Daha sonra pedagojik formasyonu tamamlayarak iki yıl boyunca özel bir kurumda yetişkinlerle çalışmıştır. Evlendikten sonra eşinin tayini ile birlikte çeşitli illerde bulunmuştur ve araştırma sürecinde Manisa’da yaşamaktadır. Kadriye Hanım’ın oğlu Mete araştırmaya

dahil olduğunda iki yaşındadır. Mete yedi aylıkken orta derecede işitme kaybı ile tanılanmıştır. Yapılan ölçümlerde sağ kulağında ortalama 61dB ve sol kulağında ortalama 65dB işitme kaybı kaydedilmiştir (Ek-1, Odyogram). Mete, araştırmaya dahil olduğunda bir yıl beş aydır bilateral kulak arkası işitme cihazı kullanmaktadır ve İzmir’de bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitime devam etmektedir (Kadriye Hanım ile Görüşme, 16.02.2021).

2.2.2. Emel Hanım ve Melih

Emel Hanım 30 yaşında, lise mezunu ve ev hanımıdır. Emel Hanım’ın oğlu Melih ise araştırmanın sürecinin başında dört yaşındadır. Sekiz aylık dünyaya gelen Melih’in yapılan testler sonucunda orta derecede işitme kaybı olduğu belirlenmiştir. Sağ kulağında ortalama 50dB sol kulağında ise ortalama 60dB işitme kaybı bulunmaktadır (Ek-2, Odyogram). Altı aylıkken kulak arkası işitme cihazı kullanmaya başlayan Melih, bir yaşından bu yana özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim almaktadır. Melih araştırmanın başında ÖERM’e devam etmektedir ve araştırma sürecinde aynı zamanda bir okul öncesi eğitim kurumunda da eğitim almaya başlamıştır. Melih ve ailesi İzmir’in bir ilçesinde yaşamaktadırlar (Emel Hanım ile Görüşme, 12.11.2020).

2.2.3. Yeşim Hanım ve Özlem

Yeşim Hanım 36 yaşındadır, üniversite mezunudur ve bir kamu kurumunda memur olarak görev yapmaktadır. Yeşim Hanım’ın kızı Özlem, araştırma sürecinin başında dört buçuk yaşındadır. Yeşim Hanım’ın, Özlem’in dil ve iletişim becerilerindeki gelişimsel farklılıkları gözlemesi ile birlikte doktora başvurmasıyla, iki buçuk yaşındayken Özlem’e işitme kaybı tanısı konmuştur. Özlem’in sağ kulağında ortalama 82dB, sol kulağında ise ortalama 75dB işitme kaybı bulunmaktadır (Ek-3, Odyogram). Özlem iki yıldır bilateral kulak arkası işitme cihazı kullanmaktadır ve ÖERM’de destek eğitim almaktadır. Aynı zamanda araştırma sürecinde pandemi kısıtlamalarının sona ermesiyle okul öncesi eğitim kurumundaki eğitimine de yaşadıkları şehir olan İzmir’de devam etmektedir (Yeşim Hanım ile Görüşme, 12.11.2020).

2.2.4. Araştırmacı ve araştırmacının rolü

Eylem araştırmasının doğası gereği, araştırmacının kendisi veri toplama araçlarından biridir ve aynı zamanda araştırmanın katılımcısıdır (Bogdan & Biklen,

2007). Lisans eğitimini 2008 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda tamamlayan araştırmacı, beş yıl süreyle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde işitme engelliler öğretmeni olarak görev yapmıştır. Daha sonra Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda lisansüstü eğitime başlamıştır ve araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. Araştırmacı yüksek lisans tezinde, işitme kayıplı bir çocuğun okuryazarlık yaşantılarını ve yaşantılarının doğasını durum çalışmasıyla incelemiştir. Lisansüstü eğitiminde; bir yıl yüksek lisans ve bir yıl doktora eğitiminde olmak üzere iki yıl süreyle Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) düzenli olarak geri bildirim aldığı uygulamalar yapmıştır. Aynı zamanda lisansüstü eğitim sürecinde; nitel araştırmalar, nitel veri analizi, aile eğitiminde çağdaş yaklaşımlar, işitme engelli çocuklarda okuma yazma gelişimi, eğitimde program geliştirme derslerini tamamlamıştır. İşitme engellilerde aile danışmanlığı doktora dersinin ise yükümlülüklerini yerine getirmiştir (Araştırma Günlüğü, Kasım 2019-Şubat 2022). Araştırmacı, işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemede önemli bir rol üstlenen ailelerin, çocuklarıyla etkileşimlerinin niteliklerini artırmak amacıyla formel olmayan okuryazarlık yaşantılarında aileye destek veren eğitimcidir (Bruder & Dunst, 2000; Moore, Barton & Chironis, 2014).

2.2.5. İnandırıcılık komitesi ve üyelerin rolleri

Araştırmada; araştırma süreci boyunca verilerin paylaşıldığı, eylem planlarının sunulduğu, tartışıldığı ve bir sonraki eylem planına yön veren kararların birlikte alındığı topluluk inandırıcılık komitesidir (Johnson, 2015). Bu komitede; nitel araştırmalar, işitme kayıplı çocuklarda dil gelişimi ve erken okuryazarlık alanlarında deneyimli olan araştırma danışmanı, eğitimde program geliştirme alanında deneyimli öğretim üyesi, işitme kayıplı çocukların erken tanı, cihazlandırma ve aile eğitimleri alanlarında deneyimli öğretim üyesi, işitme kayıplı çocukların eğitiminde uzman ve araştırma sürecinde doktora eğitimini tamamlayan bir öğretim üyesi ile doktora eğitimine devam eden bir araştırma görevlisi meslektaşısı yer almıştır. Aynı zamanda araştırmacının kendisi de ilgili komitenin doğal bir üyesi olmuştur.

İnandırıcılık komitesi üyelerinden eğitimde program geliştirme alanında deneyimli öğretim üyesi; araştırmanın bilgi toplama ve hazırlık sürecinde uygulama modüllerinin

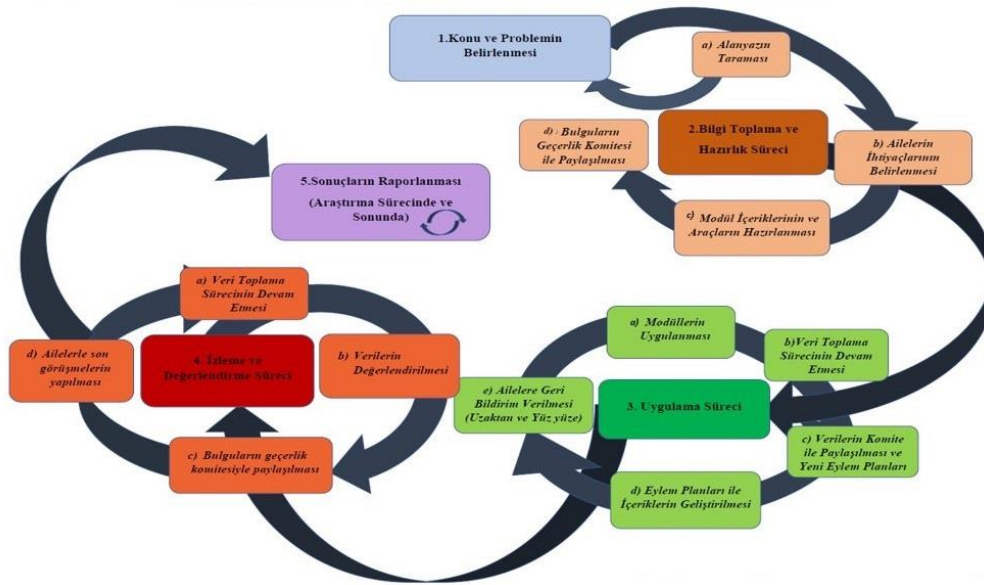
içeriklerinin ve kazanımlarının, ailelerin gereksinimleri ve alanyazın çerçevesinde hazırlanmasında katkılar sağlamıştır. Uygulama süreci boyunca gerçekleştirilen komite toplantılarında, modüllerin uygulanmasıyla ailelerin yaşantılarındaki değişimleri izlemiştir ve geri bildirimler vermiştir. Aynı zamanda uygulama süreci boyunca yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini değerlendirmiştir ve gerçekleştirilen yeni eylem planlarındaki kararlara katkı sağlamıştır. Döngüsel olarak gerçekleştirilen eylem planlarının sonuçlarını ve bu sonuçlarla birlikte yapılandırılan yeni eylem planlarını komite toplantılarında izleyerek bu rolünü sürdürmüştür. İşitme kayıplı çocukların ailelerinin eğitimi alanında deneyimli öğretim üyesi ise; araştırmanın bilgi toplama ve hazırlık sürecinde gerçekleştirilen hazırlıkları komite toplantısında değerlendirilmiştir. Aynı zamanda araştırma sürecine 0-3 yaş aralığında çocuğu olan bir annenin katılmasına ilişkin önerisi doğrultusunda, uygulamanın kapsamını geliştirmede belirleyici kararları şekillendirmiştir. Komite toplantılarında uygulama süreci boyunca ailelerin yaşamlarındaki değişimleri izlemiştir ve değerlendirmiştir. Yaşanan sorunları ve çözüm önerilerine ilişkin tartışmalara katılmıştır ve çözüm yollarına giden kararların alınmasında, yeni eylem planlarının yapılmasına ilişkin adımları etkilemiştir. Her bir komite toplantısında gerçekleştirilen adımları izleyerek bu rolünü sürdürmüştür. İşitme kayıplı çocukların eğitimi alanında doktora eğitimini tamamlayan ve sürdüren diğer komite üyeleri, araştırmacının hazırlığını yaptığı içeriği incelemiştir ve yaşanan teknik sorunlarda destekleyici olmuşlardır.

İnandırıcılık komitesinde de yer alan araştırma danışmanı, araştırmacının en sık görüştüğü kişi olmuştur. Araştırma danışmanını diğer inandırıcılık komitesi üyelerinden ayıran rollerinden biri, araştırmanın planlama sürecini araştırmacı ile eş zamanlı olarak yürütmesidir. Araştırmanın komiteye sunumundan önce araştırmacı, danışmanı ile yaptığı görüşmeler doğrultusunda araştırmasını planlamıştır ve etik kurul iznini almıştır. Aynı zamanda araştırma, araştırma danışmanının yürütücülüğünde sürdürülen ve Anadolu Üniversitesi tarafından desteklenen bilimsel araştırma projesi olarak kabul edilmiştir (Proje No: 2010E107). Araştırma danışmanı, video animasyonların ve anlatımların içeriklerinin ve video şeklinde düzenlenmesinin geçerliğini yürütmüştür. Araştırma sürecinde toplanan tüm verileri araştırmacıyla eş zamanlı olarak izlemiş ve inandırıcılığı sağlamıştır. Aynı zamanda araştırmacının yaşadığı sorunların çözümünde, araştırmacının önerilerini değerlendirmiştir, yansıtmasını eş zamanlı şekilde okumuştur. Araştırmanın doğasına ve araştırmacının niteliklerine uygun şekilde, kendi araştırma ve

uygulama deneyimlerini aktararak eylem planlarına yön vermiştir. Uygulama süreci boyunca yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini değerlendirmiştir ve gerçekleştirilen yeni eylem planlarındaki kararlarda belirleyici bir rol üstlenmiştir. Buna ek olarak; inandırıcılık komitesi görüşmelerinde de geri bildirimlerini sürdürmüştür ve alınan kararların araştırma sürecinde uygulanmasını takip etmiştir.

2.3. Araştırma Süreci

Eylem araştırması süreci; sarmal yapıdaki büyük bir döngünün içerisindeki küçük döngülerden oluşmaktadır. Her bir döngü planlama, uygulamayı gerçekleştirme ve yansıtma yapma basamakları ile birlikte bir sonraki döngüye bağlanmaktadır (Johnson, 2015; Piggot-Irvine, 2006). Eylem araştırmaları genellikle beş temel adımdan oluşmaktadır. Bunlar; 1) problemi/konuyu belirlemek, 2) verilerin ne sıklıkla ve nasıl toplanacağına karar vermek, 3) veri toplamak ve analiz etmek, 4) bulgulara dayalı eylem planı yapmak ve uygulamak, 5) sonuçları paylaşarak yeni bir eylem planına hazırlanmaktır (Patterson & Shannon, 1993). Mertler'e (2014) göre ise; bilgi toplama ve alanyazın taraması da eylem araştırması döngüsünün unsurlarıdır. Her eylem araştırması döngüsel olarak kendi adımlarını tekrarlayabilir ya da araştırma sürecini daha anlamlı kılacak farklı şekillerde sıralayabilir (Johnson, 2015). Bu araştırmada, araştırma deseni başlığında açıklanan eylem araştırması döngüsü kapsamında (Bkz. Şekil 2.1), araştırmanın kendine özgü adımlarının yer aldığı ve birbiriyle etkileşimli şekilde döngüsel olarak izlenen araştırma süreci Şekil 2.2.'de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Araştırma süreci döngüsü

2.3.1. Konu ve problemin belirlenmesi

Araştırma sürecinin ilk adımı, konu ve problemin belirlenmesi adımıdır. Araştırmacı yüksek lisans tez çalışmasında işitme kayıplı bir çocuğun ev ortamında ve yakın çevresinde gerçekleşen erken okuryazarlık yaşantılarını incelemiştir. Çalışma kapsamında ev ortamında akademik ve işlevsel erken okuryazarlık yaşantıları olduğunu belirlediği odak çocuğun annesiyle etkileşimlerinin doğasını da bu süreçte ele almıştır. Araştırmanın sonunda erken okuma yazma yaşantıları olan işitme kayıplı çocuğun işiten akranları gibi erken okuryazarlık becerileri gösterdiğini belirlemiştir (Atlas & Uzuner, 2018). Araştırma süreci boyunca, ev ortamında okuma yazma yaşantıları olmayan ya da sınırlı olan işitme kayıplı çocuklar ve aileleri için neler yapılabileceğini düşünerek danışmanı ile görüşmeler yapmıştır. İlerleyen süreçte devam ettiği alanyazın taramasında çeşitli ülkelerde tipik gelişim gösteren çocuklar ve aileleri için yaygınlaştırılmış erken okuryazarlık programlarının yer aldığını görmüştür. Türkiye’de de tipik gelişim gösteren çocuklar ve ailelerine yönelik erken okuryazarlık programlarının geliştirilmesi için gösterilen gayretleri incelemiştir. Alanyazın taraması sonucunda, Türkiye’de erken okuryazarlık odağında işitme kayıplı çocuklar ve ailelerine yönelik destek veren bir araştırmaya rastlamamıştır. Böylece araştırmacı, danışmanı ile birlikte işitme kayıplı çocukların ve ailelerinin erken okuryazarlık yaşantılarını güçlendirebilecek bir araştırmanın konusunu belirlemiştir (Araştırma Günlüğü, 02.11.2019-08.12.2019).

2.3.2. Bilgi toplama ve hazırlık süreci

Araştırmanın bilgi toplama ve hazırlık sürecinde; inandırıcılık komitesinin oluşturulmasından sonra alanyazın taramasına devam edilmiştir. Daha sonra katılımcı ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi için yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, ailelerin gereksinimlerini belirlemeye yönelik yarı-yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır ve uzman geçerliği alınmıştır (Araştırma Günlüğü, 03.10.2020). Gereksinimlerin belirlenmesi için yarı-yapılandırılmış görüşmelere ek olarak video gözlemler ve ürünler yoluyla da veri toplanmıştır. Toplanan veriler ve alanyazın taraması doğrultusunda, ailelerin ortak gereksinimleri ve bireysel gereksinimleri belirlenmiştir (Bkz. Bulgular).

Bilgi toplama ve hazırlık sürecinin ikinci adımında; belirlenen gereksinimlere dayalı olarak modüller ve genel içerikleri hazırlanmıştır. İçerikler geliştirilirken hayat boyu öğrenme sürecinde yetişkin eğitiminin amaçlarından; kişisel ve toplumsal değişim

ve ihtiyaçların karşılanması temel alınmıştır (Araştırma Gnlg, 10.12.2020; Merriam & Brockett, 2007). Aileler için hazırlanacak bir içerikte; kişinin bağımlıdan kendini yönlendiren bir benlik tasarımına doğru değişimi, bireylerin kendi deneyimlerinin kendi öğrenmelerine kaynak oluşturması, yetişkinin öğrenmedeki sosyal rolü olarak ebeveynliği ve kısa sürede kullanabileceği işlevsel bilgiyi araması gibi özellikler gözetilmiştir. Örneğin ailelerin; okuma yazma ortamlarının mevcut özellikleri belirlenmiştir ve okuma yazma ortamlarına ilişkin içerik ev ortamı, yakın evre ve sınıf ortamının özellikleri olarak sıralanmıştır. Benzer şekilde ailelerin mevcut okuma yazma yaşantıları belirlenmiştir ve bu yaşantıların rutin hale getirilmesine ve günlük rutinlerine kolaylıkla aktarabilecekleri diğer okuma yazma yaşantılarını tanımlarına olanak sağlanacak şekilde bir içerik planlanmıştır. Buna ek olarak; yetişkinin bir şeyi neden öğrendiğini ve kimden öğrendiğini bilmek istemesi, saygılı bir bağlılık kurulması, seçme zgrlğu tanınması, iş birliğinin desteklenmesi ve öğrenenin sürece dahil edilmesi gibi özellikler de gözetilmiştir. Örneğin; uygulamaya hazırlık modülündeki içeriklerde erken okuryazarlıkta ailenin rolü ve önemi, uygulamada neler yapılacağı ve uzmanların tanıtımı yer almıştır. Araştırma süreci boyunca aileler, günlük rutinlerine katmak istedikleri okuma yazma yaşantıları konusunda zgr seçimler yapmışlardır. Araştırmacı bu aşamada destekleyici olmuştur ancak zorlayıcı olmaktan kaçınmıştır. Ayrıca hazırlanan içeriklerde görsel bilginin işlenme hızının daha yavaş olabileceği de göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda video gösterim ve video anlatımların yanı sıra kurulan etkileşimlerde, sunulan içeriğe ilişkin tekrarlar yapılmıştır. Modüllerin değerlendirilmesinde de esnek bir yaklaşım sergilenmiştir ve srec boyunca ailelerin gelişimi izlenmiştir (Araştırma Gnlg, 13.12.2020; Knowles, Holton & Swanson, 2015; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007; Wlodkowski, 2008).

İçeriğin hazırlanmasında; ailelerin belirlenen kazanımlara ulaşabilmesi için sistematik ve iyi bir şekilde örgütlenmiş olması, aileler için anlamlı, ulaşılabilir, bilişsel ve duyuşsal kazanımları içermesi, uygulamaya hizmet edecek şekilde geçerli aktarımlar içermesi, aileler için ilgi çekici örneklerin yer alması, ailelerin gereksinimlerini karşılması, öğrenilebilir ve gerçekleştirilebilir olması gibi ölçütlere dikkat edilmiştir (Ornstein & Hunkins, 2018; Sönmez, 2015). Aynı zamanda uygulama içeriği modüllere ayrılmıştır. Modüller yaklaşıma benzer şekilde içerikteki modüller, öğrenene yönelik olarak, açık bir şekilde aktarılan kazanımlar çerçevesinde bir bütünlük içerisinde yapılandırılmıştır. Bu yönüyle hem ortak gereksinimleri hem de bireysel gereksinimleri

karşılayabilmesi göz önünde bulundurulmuştur ve her modülün kendi içinde bütünlük taşımasına özen gösterilmiştir (Demirel, 2017). Örneğin; erken okuma yazma yaşantıları modülü, çeşitli erken okuma yazma yaşantılarının ayrı ayrı örnekleriyle animasyon ve anlatımlarla sunulması şeklinde planlanmıştır. Böylece aileler, modülü bütün olarak tamamlasalar da bireysel olarak gereksinimleri doğrultusunda yaşantılarını tasarlamada özgür bırakılmışlardır. Erken okuma yazma becerileri modülünde ise; 0-3, 3-4 ve 4 yaş sonrası beceriler ayrı ayrı örgütlenmiş ancak modülün içeriğinde her aileye sunulmuştur. Bu modülde de aileler tüm yaş grubundaki becerilere ilişkin içeriği takip etmişlerdir ancak çocuklarının mevcut yaş grubuna kadar olan erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmişlerdir.

İçerikte her modül belirgin, ardışık bir aşamalılık taşımasa da içeriğin düzenlenmesinde sarmal bir yapı da öğrenenlere hizmet etmiştir. Dolayısıyla bir modülde bütüncül olarak sunulan bir bilgi, bir başka modülün içeriğinde de bağlantılı şekilde tekrar edilerek; basitten karmaşığa ve tekrarlı olarak sunulmuştur (Bruner, 1977; Demirel, 2017). Örneğin; uygulamaya hazırlık modülünde yetişkin öğrenmesinin özelliklerine uygun olarak ilk sıralarda sunulan erken okuma yazma yaşantılarında ailenin rolü konusu, okuma yazma ortamlarının özelliklerinde ailenin sağladığı zengin okuma yazma ortamı ve aile okuryazarlığı vurgusuyla yeniden ele alınmıştır. Benzer şekilde aynı konu, erken okuma yazma yaşantıları modülündeki her bir yaşantıda ailenin günlük rutinlerindeki yaşantıları ve yakın çevrelerindeki fırsatları değerlendirebileceği diğer yaşantılar bağlamında aktarılmıştır. Etkileşimli kitap okuma modülünde ise; ailenin rolü çocukla kurdukları etkileşimlerde kullandıkları okuma stratejileri bakımından değerlendirilmiştir. İçeriğin sarmal yapıdaki bu düzeninin, eylem araştırması modelinin sarmal yapısıyla da uyum halinde olduğu söylenebilir (Kemmis & McTaggart, 1982; Piggot-Irvine, 2006).

İçeriğin düzenlenmesiyle birlikte öğrenenler için her bir modülün genel amacı ile birlikte kazanımları da belirlenmiştir. Kazanımlar Bloom'un revize edilmiş taksonomisine uygun olarak hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarına göre hazırlanmıştır ve düzenlenmiştir. Örneğin; hatırlama düzeyinde ailelerin öğrendikleri bilgileri geri çağırabilmeleri, anlama düzeyinde ise bu bilgileri kendi cümleleriyle ifade edebilmeleri ve yaşantılarından örnekler verebilmeleri hedeflenmiştir. Uygulama düzeyinde anladıkları bilgi ve durumları yaşantılarında kullanabilmeleri, analiz düzeyinde yeni yaşantılar ekleyerek bu deneyimlerini aktarabilmeleri hedeflenmiştir. Değerlendirme düzeyinde ise; aldıkları bire bir geri

bildirimlere kendi görüşleriyle birlikte eklemeler yapabilmeleri, modül sonu değerlendirmelerini gözden geçirerek bilgileri tekrar etmeye karar verebilmeleri ve yaratma düzeyinde tüm öğrendiklerini bir bütün olarak yaşantılarını yeniden düzenlemede kullanabilmeleri hedeflenmiştir (Krathwol, 2002). Kazanımlara ilişkin hazırlıklar ve geri bildirimler doğrultusunda gerçekleştirilen yeniden düzenlemeler bulgular başlığında örnekleriyle aktarılmıştır (Bkz. Bulgular).

Bilgi toplama ve hazırlık sürecinin bir diğer adımı ise, araştırma süreci boyunca kullanılacak diğer bilgilendirici içeriklerin ve değerlendirme araçlarının hazırlanmasıdır. Bu adım, eylem araştırmasının doğasına uygun olarak her bir modül döngüsü içinde de yer almaktadır (Johnson, 2015; Piggot-Irvine, 2006). Dolayısıyla araştırmacı inandırıcılık komitesinin eş zamanlı kontrolü ve onayıyla; süreç boyunca video örnekleri, video animasyon içerik ve seslendirmeleri, video anlatım içerik ve düzenlemeleri yapmıştır. Buna ek olarak bilgi verici iki kitapçık hazırlamıştır. Bu kitapçıklardan ilki modüllerin, modül amaçlarının ve kazanımlarının yer aldığı uygulama amaçlarını ve içeriği öğrenenlere aktaran kitapçıktır. Bir diğer ise; etkileşimli okuma kitapçığıdır. Etkileşimli okuma kitapçığına ilişkin detaylı bilgi ve örnek sayfalar beşinci modülde aktarılmıştır. Kontrol listeleri ise; modül sonu değerlendirmeler için hazırlanan doğru-yanlış testleri, erken okuryazarlık becerileri kontrol listeleri ve strateji kontrol listelerinden oluşmuştur (Araştırma Günlüğü, Kasım 2020-Şubat 2022). Doğru-yanlış testleri hazırlanırken; her maddede belirli tek bilginin kontrol edilmesine, önemsiz ve detay bilgilerin sorgulanmasından kaçınılmasına, doğru ifadelerin içerikteki materyalle örtüşmesine dikkat edilmiştir. Aynı zamanda testteki doğru ve yanlış sayılarının birbirine yakın olmamasına, maddelerin uzunluğunun benzerlik göstermesine de özen gösterilmiştir. Doğru-yanlış testlerinin tamamında maddeler, olumsuz ifadelerin en az kullanılacağı şekilde düzenlenmiştir. Yaşantılarla ilgili doğru-yanlış testlerinde ek olarak kısa cevaplı sorular da yöneltilmiştir. Bu tür sorular da öğrenenin sorunun cevabını içerikte bulabileceği ancak diğer sorulardan ipucu alamayacağı şekilde düzenlenmiştir (Aybek & Şahin, 2021; Popham, 2018).

2.3.3. Uygulama süreci

Uygulama süreci adımı; ailelerin işitme kayıplı çocuklarıyla deneyimledikleri erken okuryazarlık yaşantıları hazırlanan modüllerle, kurulan sürekli etkileşimlerle, geri bildirimlerle ve düzenli grup görüşmeleriyle çevrimiçi ortamda uzaktan desteklenmiştir.

Çevrimiçi olarak yürütülen eylem araştırmalarında; katılımcıların araştırmaya bağlı oldukları bir çevrimiçi ortam oluşturulması, internet ortamının kolaylaştırıcılığından ve etkileşim fırsatlarından yararlanılmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda katılımcıların görüşlerini rahatlıkla paylaşabilecekleri bir ortam olması, zaman ve mekan sınırlılığını ortadan kaldırması gibi özelliklerin, araştırmada toplanabilecek verilerin çeşitliliğini artırdığı ve araştırmanın genişlemesine katkıda bulunduğu vurgulanmaktadır (Coghlan & Brydon-Miller, 2014). Bu araştırmada, ailelerin bilgisayar ve mobil uygulamadan bağlanarak kullanabilecekleri, ara yüzü basit ve ücretsiz bir çevrimiçi sınıf ortamı sunan Edmodo kullanılmıştır. Edmodo, her bir uygulama modülü için yalnızca üyelere açık çevrimiçi sınıflar oluşturulabilen ve video, fotoğraf gibi materyallerin paylaşılabildiği çevrimiçi bir eğitim ortamıdır. Aileler sınıf içinde yayınlanan videoların altına yorum yapabilmektedirler ve yayınlanan materyale ilişkin beğenilerini çevrimiçi ortamda “beğen” butonuna basarak ifade edebilmektedirler. Edmodo’ya ek olarak yazılı etkileşimler; iletilerin uçtan uca şifrelendiği ifade edilen Whatsapp uygulaması ile sürdürülmüştür. Böylece aileler, zaman ve mekan sınırlılığı yaşamadan, yaşantılarına ilişkin video ve fotoğrafları araştırmacıyla bire bir paylaşmışlardır. Etkileşimler de benzer şekilde kesintisiz sürdürülebilmiştir. Ailelerin Whatsapp uygulaması ve e-posta yoluyla iletemeyeceği büyüklükteki videolar için ise, WeTransfer Pro uygulaması araştırmacı tarafından satın alınmıştır. Bire bir ve grup görüşmelerinde ise pandemi ile birlikte kullanım sıklığı artmış olan Zoom uygulaması kullanılmıştır. Ailelerin teknik ihtiyaçları araştırmacı tarafından bire bir desteklerle çözülmüştür ve kullanılan tüm çevrimiçi araçlar etkin şekilde veri toplama aracı olmuştur (Araştırma Günlüğü, Kasım 2020-Mart 2022). Uygulama süreci detaylı olarak her bir modül için bulgular başlığında adım adım aktarılmıştır.

2.3.4. İzleme ve değerlendirme süreci

Araştırma sürecinde toplanan tüm verilerin betimsel ve tümevarımsal olarak analiz edilmesinde; kontrol listeleri, videoteyp analizleri, görüşmelerden elde edilen veriler, belge, ürün incelemeleri ve araştırma günlüklerinden yansıtılan verilerin tamamı kullanılmıştır. Böylece araştırma süreci bir bütün olarak her bir modülün kendi içinde ve araştırma sürecinin bütün olarak analiz edilmesiyle sürdürülmüştür. Aileye sağlanan desteklerle, ailenin araştırmanın başında ve süreçte belirlenen ihtiyaçları karşıladığında ve veri doyumu sağlandığında 01.03.2022 tarihinden itibaren uygulama süreci sona

ermiştir. İzleme ve değerlendirme süreci ise üç ay olarak belirlenmiştir (İnandırıcılık Komitesi Toplantısı, 13.01.2022). İzleme ve değerlendirme sürecinin ilk ayında, araştırmacı ailelerden gelen etkileşimlerdeki sorunlara duyarlı ve yanıtlayıcı olmuştur. İlk ayın sonunda gerçekleştirilen grup görüşmesinde ailelerin uygulama desteği kesildikten sonraki yaşantılarıyla ilgili bilgileri almıştır (İzleme ve Değerlendirme Grup Görüşmesi, 31.03.2022). Sürecin ikinci ayındaki etkileşimleri, ailelerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarını kendilerinin çözebilmesi ve gereksinimlerini kendilerinin karşılayabilmesi yönünde sürdürülmüştür. Araştırmacı ikinci ayın sonundaki grup görüşmesinde, ailelerin yaşamları ile ilgili bilgileri ve görüşlerini almaya devam etmiştir (İzleme ve Değerlendirme Grup Görüşmesi, 28.04.2022; Kadriye Hanım ile Görüşme, 30.04.2022). Aynı zamanda ikinci ayın sonunda ailelerin okuma yaşantılarından birer örnek video ve ses kaydı toplanmıştır. Böylece etkileşimlerde kullanılan stratejiler izlenerek betimlenmiştir (Ses Kaydı, 28.04.2022; Video Gözlem, 30.04.2022). Üçüncü ayın sonunda gerçekleştirilen bire bir görüşmelerle ise, her ailenin günlük yaşantıları ve görüşleri ile uygulamanın aileye katkılarına ilişkin görüşleri alınarak izleme ve değerlendirme süreci tamamlanmıştır (Emel Hanım ile Görüşme, 30.05.2022; Kadriye Hanım ile Görüşme, 29.05.2022; Yeşim Hanım ile Görüşme, 30.05.2022).

2.3.5. Sonuçların raporlanması

Araştırma süreci boyunca toplanan veriler; belirli bir akış içerisinde, döngüsel olarak ve her bir döngü adımlarında gerçekleşen yaşantıların verilerle desteklendiği biçimde inandırıcılık komitesi ile paylaşılmıştır. Aynı zamanda Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Birimi'nin talep ettiği altı aylık gelişme raporları da hazırlanarak birime sunulmuştur. Bulguların tüm modüllerin uygulanış biçimini ve ailelerin yaşantılarındaki değişimleri ortaya çıkardığı şekliyle sunulmasının, araştırma sürecinin açık, anlaşılır ve ayrıntılı olarak aktarılmasında destekleyici ve okur dostu olacağına inandırıcılık komitesince karar verilmiştir (İnandırıcılık Komitesi Toplantısı, 13.01.2022). Böylece araştırma süreci boyunca gerçekleştirilen her bir döngü araştırma raporuna yansıtılmıştır ve araştırma danışmanından raporun her bölümüyle ilgili geri bildirimler alınmıştır. Geri bildirimler doğrultusunda yapılan düzenlemelerin sonunda, rapor son halini almıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri bilgi toplama ve hazırlık sürecinden itibaren; video kaydı ile yapılan gözlemler, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, ürünler, belgeler ve araştırmacı günlüğü ile toplanmıştır (Johnson, 2015). Araştırma sorularının yanıtlanmasında kullanılan veri toplama teknikleri Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Veri toplama tekniklerinin araştırma sorularına dağılımı

Araştırma Soruları/Veri Toplama Teknikleri	Gözlem	Görüşme	Ürün	Belge	Araştırma Günlüğü
1.Ailelerin;					
a) çocuklarıyla erken okuryazarlık yaşantıları nasıl gerçekleşmiştir?	X	X	X	X	X
b) çocuklarının erken okuryazarlık gelişimine ilişkin görüşleri nelerdir?	X	X			X
c) erken okuryazarlık yaşantılarına ilişkin gereksinimleri nelerdir?	X	X	X	X	X
2.Aileleri Destekleme Sürecinin;					
a) planlama aşaması nasıl gerçekleşmiştir?	X	X	X		X
b) uygulama aşaması nasıl gerçekleşmiştir?	X	X	X		X
c) izleme ve değerlendirme süreci nasıl gerçekleşmiştir?	X	X	X		X
3. Araştırma sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm yolları nelerdir?	X	X	X		X
4. Araştırma sürecinde ve sonunda ailelere destek veren eğitimcinin gelişimi nasıldır?	X	X	X		X

1.1.1. Gözlemler

Gözlemler; araştırma ortamındaki kişilerin birbirleriyle etkileşimlerinin ve davranışlarının, olduğu şekliyle bağlamında ele alındığı veri toplama tekniğidir. Doğal gözlemler, araştırma ortamında saha notları, video veya ses kaydı alınarak gerçekleştirilebilir (Christensen, Johnson & Turner, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda gözlemlerin bağlamında gerçekleştirilmesi araştırmanın inandırıcılığı bakımından “altın standart” olarak kabul edilmektedir. Yaşanan pandemi döneminde ise; video kayıtları ile etkileşimlerin gözlenmesi nitel araştırmalarda veri toplamanın alternatif yollarından biri olarak ifade edilmektedir. Uzaktan gözlem verisi toplarken; araştırmacının bağlama ilişkin bütüncül veri toplayabilmesi, etkileşim esnasında doğan farklı yaşantıları keşfedebilmesi, gözlem sonrasında katılımcılarla gerçekleşen doğal yapılandırılmamış görüşmelerden toplanan verilerin çeşitliliği gibi

fırsatlardan yararlanabilme olasılığı azalabilmektedir. Ancak etkileşimin tekrar tekrar izlenmesine olanak tanınması, video kaydı ile yapılan gözlemin en önemli avantajı olarak vurgulanmaktadır. Böylece araştırmacı, etkileşime ilişkin katılımcılara yönelteceği soruları belirleyebilmektedir. Bu avantaj hem yeni bilgilerin ve yaşantıların keşfedilmesine yön verebilmektedir, hem de katılımcı onayı almayı kolaylaştırarak araştırmanın inandırıcılığına katkı sağlayabilmektedir (Archibald vd., 2019; Deakin & Wakefield, 2014; Glassman, 2019; Glassmayer & Dibbs, 2012; Moises, 2020; Lobe, Morgan & Hoffman, 2020; Opdenakker, 2006). Bu araştırmada; ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi ve uygulama sürecindeki değişimlerin gözlenmesi amacıyla gözlemler, video ve ses kayıtlarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı gözlemlerin öncesinde ve sonrasında ailelerle yaptığı görüşmelerle, gözlem verilerini desteklemiştir. Araştırmada video kaydı ve ses kaydı ile yapılan gözlemler Tablo 2.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Video ve ses kaydı ile gerçekleştirilen gözlemler

Tarih	Katılımcılar	Veri Kaynağı	Yer	Yaşantı	Gözlem Amacı
21.11.2020	Emel Hn. ve Melih	Video kaydı	Ev	Yiyecek hazırlama	Günlük yaşantılara ilişkin bilgi edinmek
28.11.2020	Emel Hn. ve Melih	Video kaydı	Ev	ÖERM ödevi	Günlük yaşantılara ilişkin bilgi edinmek
16.12.2020	Özlem	Video kaydı	Ev	Şarkı yaşantısı	Günlük yaşantılara ilişkin bilgi edinmek
16.02.2020	Yeşim Hanım ve Özlem	Video kaydı	Ev	Resim ve çizim yapma	Günlük yaşantılara ilişkin bilgi edinmek
16.12.2020	Yeşim Hn. ve Özlem	Video kaydı	Ev	Ev işlerine yardım	Günlük yaşantılara ilişkin bilgi edinmek
19.02.2021	Emel Hn. ve Mete	Video kaydı	Ev	Oyun yaşantısı	Günlük yaşantılara ilişkin bilgi edinmek
08.06.2021	Özlem	Video kaydı	Ev	Şarkı ve tekerlemeler	Okuma yazma yaşantılarını incelemek
29.06.2021	Mete ve babası	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yazma yaşantılarını incelemek
29.08.2021	Emel Hn. ve Melih	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yazma yaşantılarını incelemek
04.10.2021	Mete ve babası	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yazma yaşantılarını incelemek
07.10.2021	Mete	Video kaydı	Ev	Kitap inceleme	Okuma yazma yaşantılarını incelemek
07.10.2021	Mete ve babası	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yazma yaşantılarını incelemek
07.10.2021	Kadriye Hn. ve Mete	Video Kaydı	Ev	Market oyunu	Okuma yazma yaşantılarını incelemek
07.10.2021	Emel Hn. ve Melih	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yazma yaşantılarını incelemek
09.10.2021	Kadriye Hn. ve Mete	Video kaydı	Ev	Broşür inceleme	Okuma yazma yaşantılarını incelemek
13.10.2021	Yeşim Hn. ve Özlem	Video kaydı	Ev	Masal okuma	Okuma yazma yaşantılarını incelemek
18.10.2021	Kadriye Hn. ve Mete	Video kaydı	Ev	Yiyecek hazırlama	Okuma yazma yaşantılarını incelemek
07.11.2021	Kadriye Hn.	Ses kaydı	-	-	Annenin gözlediği erken okuryazarlık becerileri hakkında bilgi almak
07.11.2021	Yeşim Hn.	Ses kaydı	-	-	Annenin gözlediği erken okuryazarlık becerileri hakkında bilgi almak
07.11.2021	Emel Hn.	Ses kaydı	-	-	Annenin gözlediği erken okuryazarlık becerileri hakkında bilgi almak
30.11.2021	Kadriye Hn. ve Mete	Video kaydı	Ev	Yiyecek hazırlama	Okuma yazma yaşantılarını incelemek
30.11.2021	Mete	Video kaydı	Ev	Resim ve çizim yapma	Okuma yazma yaşantılarını incelemek
03.12.2021	Mete	Video kaydı	Kitapçı	Kitapçı gezisi	Okuma yazma yaşantılarını incelemek
10.12.2021	Kadriye Hn. ve Mete	Video kaydı	Ev	Resim ve çizim yapma (tablet)	Okuma yazma yaşantılarını incelemek
30.12.2021	Emel Hn. ve Melih	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yaşantısındaki etkileşimleri incelemek ve annenin kullandığı stratejileri değerlendirmek
02.01.2022	Kadriye Hn. ve Mete	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yaşantısındaki etkileşimleri incelemek ve annenin kullandığı stratejileri değerlendirmek
02.01.2022	Mete ve babası	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yaşantısındaki etkileşimleri incelemek ve babanın kullandığı stratejileri değerlendirmek

Tablo 2.2. (Devamı) Video ve ses kaydı ile gerçekleştirilen gözlemler

04.01.2022	Yeşim Hn. ve Özlem	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yaşantısındaki etkileşimleri incelemek ve annenin kullandığı stratejileri değerlendirmek
04.01.2022	Yeşim Hn. ve Özlem	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yaşantısındaki etkileşimleri incelemek ve annenin kullandığı stratejileri değerlendirmek
04.01.2022	Yeşim Hn. ve Özlem	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yaşantısındaki etkileşimleri incelemek ve annenin kullandığı stratejileri değerlendirmek
08.01.2022	Kadriye Hn. ve Mete	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yaşantısındaki etkileşimleri incelemek ve annenin kullandığı stratejileri değerlendirmek
22.01.2022	Emel Hn. ve Melih	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yaşantısındaki etkileşimleri incelemek ve annenin kullandığı stratejileri değerlendirmek
25.01.2022	Emel Hn. ve Melih	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yaşantısındaki etkileşimleri incelemek ve annenin kullandığı stratejileri değerlendirmek
25.01.2022	Kadriye Hn. ve Mete	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yaşantısındaki etkileşimleri incelemek ve annenin kullandığı stratejileri değerlendirmek
25.01.2022	Kadriye Hn. ve Mete	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yaşantısındaki etkileşimleri incelemek ve annenin kullandığı stratejileri değerlendirmek
30.01.2022	Yeşim Hn. ve Özlem	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yaşantısındaki etkileşimleri incelemek ve annenin kullandığı stratejileri değerlendirmek
09.02.2022	Emel Hn. ve Melih	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yaşantısındaki etkileşimleri incelemek ve annenin kullandığı stratejileri değerlendirmek
09.02.2022	Kadriye Hn. ve Melih	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yaşantısındaki etkileşimleri incelemek ve annenin kullandığı stratejileri değerlendirmek
15.02.2022	Emel Hn. ve Melih	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yaşantısındaki etkileşimleri incelemek ve annenin kullandığı stratejileri değerlendirmek
15.02.2022	Kadriye Hn. ve Mete	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yaşantısındaki etkileşimleri incelemek ve annenin kullandığı stratejileri değerlendirmek
17.02.2022	Yeşim Hn. ve Özlem	Ses kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yaşantısındaki etkileşimleri incelemek ve annenin kullandığı stratejileri değerlendirmek
17.02.2022	Yeşim Hn. ve Özlem	Ses kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yaşantısındaki etkileşimleri incelemek ve annenin kullandığı stratejileri değerlendirmek
23.02.2022	Kadriye Hn. ve Mete	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yaşantısındaki etkileşimleri incelemek ve annenin kullandığı stratejileri değerlendirmek
25.02.2022	Emel Hn. ve Melih	Video kaydı	Ev	Kitap okuma	Okuma yaşantısındaki etkileşimleri incelemek ve annenin kullandığı stratejileri değerlendirmek

1.1.2. Görüşmeler

Görüşmeler, araştırma sorularını yanıtlamaya, katılımcıların bakış açılarını ve araştırmacıya aktarmak istediklerini anlamaya olanak tanıyacak şekilde çeşitli durumlarda gerçekleştirilen etkileşimlerdir (Christensen, Johnson & Turner, 2015; Weiss, 1995). Görüşmeler, formel ve yapılandırılmış olabileceği gibi hem yapılandırılmış görüşmelerin hem de yapılandırılmamış esnek görüşmelerin niteliklerini taşıyacak şekilde yarı-yapılandırılmış görüşmeler olarak da yapılabilmektedir. Aynı zamanda araştırmacı ve katılımcılar arasında; araştırma sürecini destekleyen ve araştırma sorularını yanıtlayıcı tüm esnek etkileşimler yapılandırılmamış görüşmeler olarak sınıflandırılmaktadır (Merriam, 2009). Eylem araştırmalarında da görüşmeler önemli bir veri toplama tekniğidir ve yüz yüze, telefonla veya çevrimiçi olarak gerçekleştirilebilmektedir (Coghlan & Brydon-Miller, 2014). Bu çalışmada süreç boyunca yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve yapılandırılmamış görüşmeler; yüz yüze, video konferans yoluyla, ses kayıtlarıyla, telefonla ve mesaj uygulamasıyla çeşitli şekillerde gerçekleştirilmiştir.

1.1.2.1. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler

Araştırma sürecinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler, ailelerin mevcut yaşantıları ve erken okuryazarlığa ilişkin gereksinimlerinin belirlenmesinde kullanılan veri toplama tekniğidir. Bu görüşmelerden ikisi yüz yüze, bir tanesi ise Zoom aracılığıyla video konferans görüşmesi olarak gerçekleştirilmiştir (Emel Hanım ile Görüşme, 12.11.2020; Kadriye Hanım ile Görüşme, 16.02.2021; Yeşim Hanım ile Görüşme, 12.11.2020). Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde görüşme soruları hazırlanmıştır ve geçerliği alınmıştır (Araştırma Günlüğü, 03.11.2020; Danışmanla Görüşme, 03.11.2020). Görüşme sorularına Ek-11’de yer verilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 2.3.’te gösterilmiştir.

Tablo 2.3. Yarı yapılandırılmış görüşmeler

Tarih	Katılımcı	Veri Kaynağı	Görüşme Amacı
12.11.2020	Emel Hn.	Yüz yüze etkileşim	Ailenin mevcut yaşantıları hakkında bilgi edinerek gereksinimleri belirlemek
12.11.2020	Yeşim Hn.	Yüz yüze etkileşim	Ailenin mevcut yaşantıları hakkında bilgi edinerek gereksinimleri belirlemek
16.02.2021	Kadriye Hn.	Video konferans	Ailenin mevcut yaşantıları hakkında bilgi edinerek gereksinimleri belirlemek

1.1.2.2. Yapılandırılmamış görüşmeler

Araştırma sürecinde araştırma sorularını yanıtlayıcı ve katılımcıların yaşantılarına ilişkin bilgi sağlayıcı nitelikte gerçekleştirilen tüm esnek etkileşimler yapılandırılmamış görüşmeler kapsamında sürdürülmüştür. Uzaktan sürdürülen nitel araştırmalarda video gözlemlerin öncesinde ve sonrasında çevrimiçi ortamlarda yapılan yazışmalar, saha notu öncesinde ve sonrasında gerçekleşen yapılandırılmamış görüşmelerin yerini almıştır (Dwivedi vd., 2020; Ziegler & Mason, 2020). Araştırmada yazışmaların uçtan uca şifrelendiği belirtilen ve katılımcıların ilettikleri mesajı dilediklerinde kaldırabilecekleri yazışma aracı olarak Whatsapp kullanılmıştır. Video konferans görüşmelerinde ise, katılımcılara görüşmenin kayıt altına alındığına ilişkin bilgi ve reddetme seçeneği sunan Zoom aracı kullanılmıştır. Ayrıca danışmanla gerçekleştirilen yüz yüze ve uzaktan tüm görüşmeler de araştırma sürecindeki yapılandırılmamış görüşmeler olarak ele alınmıştır.

Tablo 2.4. *Yapılandırılmamış görüşmeler*

Tarih	Katılımcılar	Veri Kaynağı	Görüşme Amacı
09.03.2021	Emel Hn.	Telefon	Günlük yaşantılara ilişkin bilgi edinmek
11.03.2021	Yeşim Hn.	Video konferans	Günlük yaşantılara ilişkin bilgi edinmek
21.03.2021	Tüm anneler	Video konferans	Çevrimiçi ortamın tanıtılması ve uygulamaya hazırlık bilgilendirmesi
25.04.2021	Tüm anneler	Video konferans	Modül 2'nin sonunda ailelerin yaşantıları hakkında bilgi almak ve görüşlerini öğrenmek
18.08.2021	Emel Hn.	Telefon	Okuma yazma yaşantıları hakkında bilgi almak
19.08.2021	Yeşim Hn.	Telefon	Okuma yazma yaşantıları hakkında bilgi almak
25.08.2021	Kadriye Hn.	Telefon	Okuma yazma yaşantıları hakkında bilgi almak
31.10.2021	Yeşim Hn.	Telefon	Okuma yazma yaşantıları hakkında bilgi almak
01.11.2021	Emel Hn.	Telefon	Okuma yazma yaşantıları hakkında bilgi almak
02.11.2021	Kadriye Hn.	Video konferans	Yaşantıların ilişkilendirmesi hakkında bire bir destek vermek
05.11.2021	Tüm anneler	Video konferans	Modül 3'ün sonunda ailelerin yaşantıları hakkında bilgi almak ve görüşlerini öğrenmek
15.11.2021	Tüm anneler	Telefon	Beceri kontrol listelerine ilişkin bire bir görüşmeleri planlamak
19.11.2021	Kadriye Hn.	Video konferans	Erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin bilgi almak ve geri bildirim vermek
23.11.2021	Emel Hn.	Video konferans	Erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin bilgi almak ve geri bildirim vermek
24.11.2021	Yeşim Hn.	Telefon	Erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin bilgi almak ve geri bildirim vermek
30.11.2021	Kadriye Hn.	Video konferans	Erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin bilgi almak ve geri bildirim vermek
10.12.2021	Tüm anneler	Video konferans	Modül 4'ün sonunda ailelerin yaşantıları hakkında bilgi almak ve görüşlerini öğrenmek
17.01.2022	Yeşim Hn.	Video konferans	Kitap okuma yaşantılarında annenin kullandığı stratejilere ilişkin geri bildirim vermek ve birlikte hedef stratejiler belirlemek
07.03.2022	Tüm anneler	Video konferans	Modül 5'in sonunda ailelerin yaşantıları hakkında bilgi almak ve görüşlerini öğrenmek
31.03.2022	Tüm anneler	Video konferans	İzleme ve değerlendirme sürecinde ailelerin yaşantıları hakkında bilgi almak
28.04.2022	Tüm anneler	Video konferans	İzleme ve değerlendirme sürecinde ailelerin yaşantıları hakkında bilgi almak
29.05.2022	Kadriye Hn.	Telefon	İzleme ve değerlendirme sürecinde ailelerin yaşantıları hakkında bilgi almak
30.05.2022	Emel Hn.	Telefon	İzleme ve değerlendirme sürecinde ailelerin yaşantıları hakkında bilgi almak
30.05.2022	Yeşim Hn.	Telefon	İzleme ve değerlendirme sürecinde ailelerin yaşantıları hakkında bilgi almak

1.1.3. Belgeler ve ürünler

Nitel araştırmalarda belgeler, araştırmacının araştırma sorularını yanıtlamak ve katılımcılar hakkında bilgi edinmek için topladığı resmi kayıtlar olarak ifade edilmektedir (Christensen, Johnson & Turner, 2015; Johnson, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada; çocukların işitme kaybını gösteren saf ses odyogramları belgeler olarak ele alınmıştır. Ürünler ise; araştırma sürecinde katılımcıların oluşturdukları, katılımcıların yaşantılarını ve kültürlerini yansıtan belgeler olarak tanımlanmaktadır (Glesne, 2014). Bu araştırmada ürünler; ailelerin çocuklarıyla birlikte deneyimledikleri erken okuryazarlık yaşantılarından örnekleri gösteren fotoğraflar ve çizimler, ailelerin doldurdıkları kontrol listelerinin tümü ve araştırmacının değerlendirmede kullandığı kontrol listeleridir. Ayrıca ailelerin whatsapp uygulaması ile araştırmacıyla paylaştıkları her fotoğraf, yaşantıların değişimine ilişkin ürünler olmuştur.

1.1.4. Araştırma günlüğü

Araştırma günlüğü hem tek başına hem de diğer tüm veri toplama tekniklerinin tamamlayıcısı olan güçlü bir veri toplama tekniğidir. Daha detaylı bir bakış açısıyla araştırma günlüğü; araştırmacının alanyazın taramasındaki çıkarımlarını, tartışmalarını ve araştırmayı planlama sürecini, sorgulamalarını ve yansıtmalarını, veri toplama sürecindeki düşüncelerini ve öznel yorumlarını, izleyen eylemi planlamasını ve gerçekleştirilen eylemin sonuçlarını düzenli, odaklı ve yansıtıcı bir Şekilde kapsayan btncl bir yapıdır. Bu özellikleriyle araştırma günlüğü, araştırmanın planlama sürecinde yaşanan yönlendirici olayları, araştırmanın yönünün nasıl çizildiğini ve araştırmacının uygulama sürecine hazırlığını yansıtmaktadır. Ayrıca veri toplama süreci boyunca araştırma ortamında yaşanan olay ve durumları ve araştırmacının yorumlarını, araştırma sorularına odaklanacak Şekilde yer vermektedir. Dolayısıyla araştırmacının araştırma sürecindeki yaklaşımlarının kendi önyargılarıyla ne kadar ilişkili olduğunu görmesini sağlamaktadır ve araştırmacının olası yanlılığının farkına varabilmesiyle araştırmasını korumasını desteklemektedir. Araştırma günlüğü, eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen bütün eylemlerin planlarını, araştırmacıyı ve araştırma sürecinde rol oynayan ekip üyelerini bu eylem planlarına yönlendiren gerekçeleri, yaşanan sorunları ve çözüm yollarını da barındırmaktadır. Böylece veri kaybının önüne geçmeye, verilerin doğrulanmasına, inandırıcılığa ve detayların etkili bir Şekilde

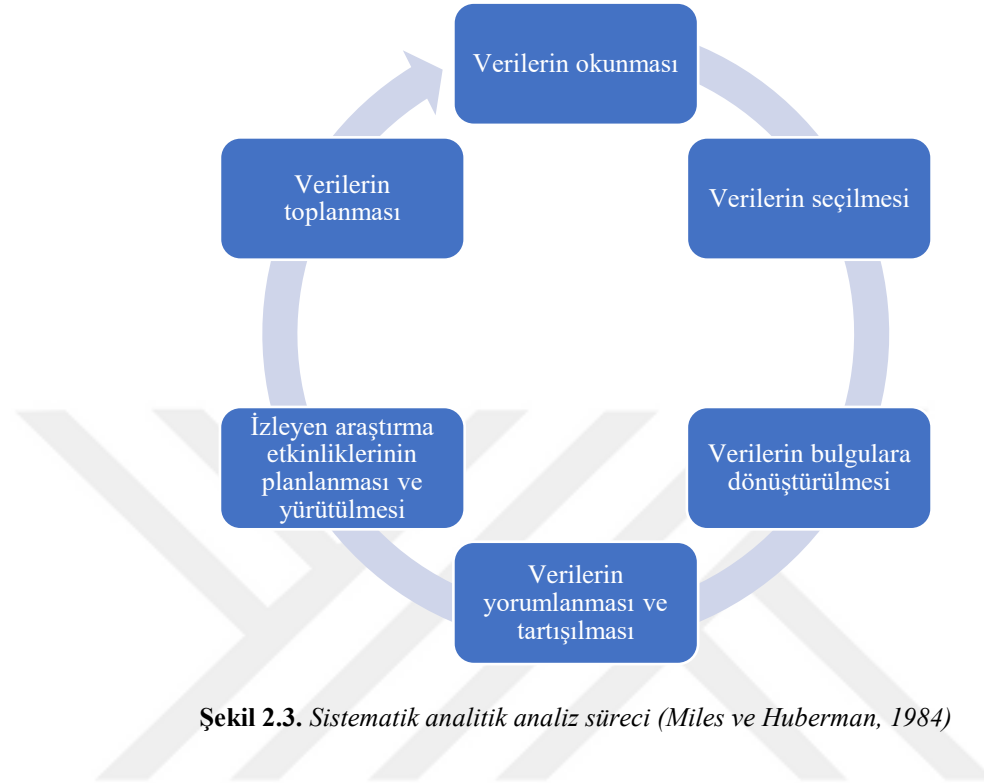
kullanılmasına hizmet etmektedir (Gerstl-Pepin & Patrizio, 2009; Glesne, 2014; Johnson, 2015; Nadin & Cassell, 2006; Vaccarino vd., 2007).

Bu araştırmada araştırma gnlgnn tutulması, araştırmacının danışmanıyla 02.11.2019 tarihindeki görüşmesiyle başlamıştır. Araştırmacı alanyazın taramasıyla birlikte tartışmalarını ve sorgulamalarını gnlgne yansıtılmıştır. Aynı zamanda araştırmanın planlanma sürecini ve danışmanla görüşmelerini de bu süreçte gnlgne aktarmıştır. Bu süreçte araştırmanın uygulama sürecinde kullanabileceği kontrol listelerine ilişkin hazırlığını ve strateji videoları için çekimlerini de araştırma gnlgne kaydetmiştir (Araştırma Gnlg, Kasım 2019-Haziran, 2020). Araştırma nerisi sunduktan sonra inandırıcılık komitesinin geri bildirimleri ile birlikte araştırmanın bilgi toplama ve hazırlık sürecini gnlgne düzenli olarak aktarmayı sürdürmüştür. Bu aşamada ailelerle yapılan ilk görüşmelerine ilişkin yansıtılmalarını ve ailelerin gereksinimlerini de gnlgne eklemiştir (Araştırma Gnlg, Haziran 2020-şubat 2021). Uygulama sürecinin her adımı, verilerinden örneklerle birlikte ailelerle etkileşimlerini inandırıcılık komitesi ile gerçekleştirilen görüşmeleri ve alınan kararları, eylem planlarını ve yansıtılmalı değerlendirmeleri ile bir sonraki eylemlerini düzenli olarak araştırma gnlgne kaydetmiştir (Araştırma Gnlg, şubat 2021-Mart, 2022). Araştırmanın danışmanı, araştırmanın planlanmasından itibaren araştırma gnlgn eş zamanlı olarak takip etmiştir ve geri bildirimler vermiştir. İzleme ve değerlendirme süreci ile birlikte raporlaştırma sürecindeki yansıtılmalarının da yer aldığı araştırma gnlg 30.05.2022 tarihinde tamamlanmıştır ve toplam 307 sayfa olarak kaydedilmıştir.

1.2. Verilerin Analizi

Eylem araştırmalarında verilerin toplanmasıyla eş zamanlı olarak verilerin analiz süreci de başlamaktadır. Bu eş zamanlı süreçte araştırmacılar; topladıkları verileri özetleyerek ve her bir eylem döngüsü içinde verileri analiz ederek, o döngüyü oluşturan örüntülere ulaşmaktadırlar (Altrichter vd., 1993; Mertler, 2014; Mills, 2003). Verilerin eş zamanlı ve sistematik şekilde analiz edilmesinin eylem araştırmalarında iki temel amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar, araştırma sorularının yanıtlanması ve bir sonraki eylem planının yapılandırılmasıdır (MacNaughton & Huhges, 2009). Bu analiz süreci, sistematik analitik analiz süreci olarak da adlandırılmaktadır (Miles & Huberman, 2015). Araştırmada sistematik analitik analiz sürecinin adımları izlenerek araştırma süreci

boyunca gerektiğinde tümevarımsal gerektiğinde betimsel analiz yaklaşımları ile veriler analiz edilmiştir. Şekil 2.3'te sistematik analitik analiz süreci gösterilmiştir.



Şekil 2.3. Sistematik analitik analiz süreci (Miles ve Huberman, 1984)

Eylem araştırmalarının değerlendirilmesinde aynı zamanda üç tür değerlendirme yer almaktadır. Bunlar; araştırma sürecinin temellendirilmesi için durumu tespit etmeyi sağlayan ilk değerlendirme (baseline establishment), süreç içinde gerçekleştirilen biçimlendirici değerlendirmeler (formative monitoring) ve araştırmanın sonunda yapılan, araştırmanın sonucu ile birlikte ileriki araştırmalara dayanak sağlayan özetleyici değerlendirme (summative evaluation) olarak açıklanmaktadır (Coghlan & Brydon-Miller, 2014; Fizpatrick vd., 2019; Marsh, 2004). Bu araştırmada sistematik analitik analiz süreci adımları kapsamında; bilgi toplama ve hazırlık sürecinde ailelerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, video gözlemler belgeler ve ürünler tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Veriler, araştırma danışmanı ile eş zamanlı olarak paylaşılmıştır ve belirlenen gereksinimler inandırıcılık komitesi onayından geçmiştir. Böylece uygulamanın ortak gereksinimleri ve bireysel gereksinimler belirlenmiştir. Bu bağlamda durumu belirleyen ve izleyen etkinliklerin planlanmasını sağlayan ilk değerlendirmeler yapılmıştır (Araştırma günlüğü, Kasım 2020-Ocak 2021; Coghlan & Brydon-Miller, 2014; Danışmanla Görüşmeler, Kasım

2020-Ocak 2021; İnanırcılık Komitesi Toplantısı, 06.01.2021). Uygulama sürecinde ise; her modülde toplanan video gözlem, yapılandırılmamış görüşmeler, ürünler ve araştırma günlüğüne yansıtılan veriler tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Her döngü içinde gerçekleştirilen bu biçimlendirici değerlendirmeler izleyen eylemlerin yapılandırılmasını sağlamıştır ve gerçekleştirilen eylemlerin sonuçlarının değerlendirilmesini de kapsamıştır. Verilerin eş zamanlı paylaşılması ve geçerliğinin alınması aynı şekilde sürdürülmüştür (Araştırma Günlüğü, Şubat 2021-Şubat 2022). Araştırma sürecindeki biçimsel değerlendirmelerde, betimsel analiz yaklaşımından da yararlanılmıştır. Çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeleri için ailelere sunulan okuryazarlık becerilerine ilişkin kontrol listeleriyle betimsel değerlendirmeler yapmaları istenmiştir. Aynı zamanda etkileşimli kitap okuma modülü sürecinde annelerin kullandıkları stratejiler, strateji kontrol listesiyle betimsel olarak değerlendirilmiştir ve geri bildirimler verilmiştir. Bu aşamada anneler de kendilerini strateji kontrol listesiyle betimsel olarak değerlendirmişlerdir (Coghlan & Brydon-Miller, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Uygulama sürecinde modüllerin sonunda gerçekleştirilen grup görüşmeleri, modül boyunca diğer veri toplama teknikleri kullanılarak toplanan tüm verilerle bütüncül olarak tümevarımsal olarak değerlendirilmiştir. Bu tür bir değerlendirmenin hem biçimlendirici hem özetleyici değerlendirme niteliği taşıdığı söylenebilir. Aynı zamanda modüllerin kazanımlarına ilişkin hazırlanan kazanım listesi ile betimsel değerlendirmeler de gerçekleştirilmiştir (Araştırma Günlüğü, Şubat 2021-Şubat 2022). İzleme ve değerlendirme sürecinde ise; gerçekleştirilen yapılandırılmamış grup görüşmeleri, yapılandırılmamış bire bir görüşmeler, ürünler ve video gözlemler tümevarımsal olarak analiz edilerek özetleyici değerlendirmelerle araştırma raporunun son halini almasını sağlamıştır. Araştırma sürecinde ve araştırmanın sonunda gerçekleştirilen tüm analiz adımları eş zamanlı olarak araştırma danışmanı ile paylaşılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın raporlaştırma süreci de eş zamanlı olarak sürdürülmüştür ve bulguların sunumu ile ilgili geri bildirimler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır (Araştırma Günlüğü, Mart 2022-Mayıs 2022). Verilerin toplanması ve analizinde alınan önlemler ile sürdürülen adımlar araştırmanın inandırıcılığı başlığında açıklanmıştır ve bulgular başlığında ise araştırma sürecine gömülü şekilde aktarılmıştır.

1.3. Araştırmanın İnanırcılığı

Nitel araştırmalarda inanırcılık; araştırmanın doğruluğu, transfer edilebilirliği, güvenilebilirliği ve onaylanabilirliği özelliklerinin bir bütünüdür. İnanırcılığın sağlanması için araştırmacı birtakım önlemler almalıdır ve söz konusu gerekleri yerine getirmelidir (Guba, 1981; Guba & Lincoln, 1982). Eylem araştırmalarının inanırcılığı bağlamında sözü edilen bu özelliklerle birlikte sağlamlık kavramı da kullanılmaktadır. Araştırmanın sağlamlığı ise; döngülerin tekrarlanması, uzun süreli katılımlarla gözlemler yapılması, araştırmacının deneyimi, üye denetimi ve verilerin çeşitlenmesi olarak ifade edilmektedir (Gürgür, 2016; Mertler, 2014; Mills, 2003; Stringer, 2008). Bu araştırmada inanırcılığın sağlanması için gerçekleştirilenler, araştırma raporunun yöntem ve bulgular bölümünde akış içinde de sunulmuştur. Bu başlıkta ise araştırmanın inanırcılığı maddeler halinde aktarılmıştır.

- Araştırmanın doğruluğu, araştırma verileri doğrultusunda o bağlamdaki verinin gerçekliğinin temsili olarak vurgulanmaktadır. Doğruluk ve inanırcılık; araştırma ortamında uzun süreli etkileşimler, verilerin odaklı ve derinlikli bir şekilde toplanması, verilerin çeşitliliği, uzman incelemesinden geçmesi ve katılımcıların onayının alınması ile sağlanabilmektedir. Bu araştırmanın doğruluğu için araştırmacı; araştırma süreci boyunca yaptığı hazırlıkları, sunduğu içerikleri ve ailelerin yaşantılarına ilişkin topladığı tüm verileri eş zamanlı olarak araştırma danışmanı ile paylaşmıştır. Ayrıca hazırlıklarını ve verilerini inanırcılık komitesindeki uzmanlarla paylaşmıştır. Yapılan eylem planlarını ve uygulanan planların sonuçlarını kendi yansımaları ile birlikte sunmuştur. Araştırma verilerini toplarken tüm veri toplama tekniklerini kullanarak verilerin çeşitliliğini sağlamıştır. Böylece verilerin birbirleriyle örtüştüğünü gösteren kanıtlar sunabilmiştir ve katılımcı anneler ile yapılandırılmamış bire bir görüşmeler ve grup görüşmeleriyle verilere ilişkin onaylarını almıştır. Araştırmacı aynı zamanda verilerini her modülün uygulama sürecine uygun olarak odaklı bir şekilde toplarken bir yandan da ailelerin paylaştıkları yaşantılara ilişkin verilerini toplamaya da devam etmiştir. Araştırmacı, araştırmanın bilgi toplama ve hazırlık süreci ile uygulama süreci boyunca ailelerle uzun ve sık etkileşimler kurmuştur ve veri toplama sürecinde etkileşimin kesintiye uğramamasına özen göstermiştir.

- Araştırmanın transfer edilebilirliği; nitel araştırmaların doğasına uygun şekilde, araştırmanın genellenmesine ilişkin bir amaç veya kaygı taşımadan, araştırma sonuçlarının farklı katılımcılar ve bağlamlar için örnek teşkil edebilmesini sağlamaktır. Bu doğrultuda katılımcıların amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmesi ve bağlama ilişkin detaylı betimlemeler yapmak araştırmanın transfer edilebilirliği (aktarılabirliği) için oldukça önemlidir. Bu araştırmada araştırmacı, 0-6 yaş aralığında farklı yaşlarda işitme kaybı olan çocukların ailelerinden katılımcılar belirlemiştir. Ailelerin bireysel gereksinimlerinin yanı sıra, ortak gereksinimlerini de belirlemiştir. Hem aile gereksinimlerine hem de alanyazında yer alan kuramsal bilgilere dayalı olarak bir uygulama içeriği hazırlamıştır. Araştırma raporunda modüllerin kazanımlarına ve içeriklerine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer vermiştir. Araştırma sürecinde topladığı verileri ayrıntılı olarak betimlemiştir ve örnekler sunmuştur. Ayrıca yansıtmasını da araştırma raporuna aktarmıştır.
- Araştırmanın güvenilebilirliği, verilerin çeşitlendirilmesi ile birlikte bu çeşitli verilerin tutarlılığını sağlamaktır. Bu araştırmada araştırmacı, belirli bir modüle ilişkin uygulamasında ve bir araştırma sorusunun yanıtını araştırırken tüm veri toplama tekniklerinden yararlanmışır. Verilerin tutarlılığını sağlamak için katılımcılardan aldığı bilgileri diğer veri toplama teknikleriyle topladığı verilerle süreç boyunca doğrulamıştır. Aynı zamanda aynı veri toplama tekniği ile birbirini izleyen verilerde, bir önceki veride gözlemlediği bulguları yeniden ele almıştır.
- Araştırmanın onaylanabilirliği, genel anlamıyla araştırmacının nesnel bir bakış açısıyla verileri değerlendirerek yansız olmasıdır. Araştırmacı, araştırma süreci boyunca verilerini değerlendirirken belgelere ve araştırma günlüğüne araştırmacı yorumları ile yansıtmasını aktarmıştır. Bu yorumlarını ve yansıtmasını araştırma danışmanı ile eş zamanlı olarak paylaştığı verilerinde sunmuştur ve görüşmelerinde tartışmıştır. Araştırmanın eylem planları, araştırma danışmanı ve inandırıcılık komitesindeki diğer üyeler ile birlikte gözden geçirilerek onaylanmıştır ve araştırma süreci boyunca bu yansıtma lar izlenmeye devam etmiştir (Coghlan & Brydon-Miller, 2014; Guba & Lincoln, 1982; Johnson, 2015; LeCompte & Goetz, 1982; Merriam, 2009).

- Araştırmanın inandırıcılığına hizmet eden bir kavram olarak ele alınan sağlamlık; sözü edilen bu maddelerin yanı sıra, döngülerin tekrarlanması ve araştırmacının deneyimini de içermektedir. Bu araştırmanın sağlamlığı ele alındığında, araştırma sürecinin büyük döngüsü içinde her bir modül birbiriyle de bir örüntü oluşturmaktadır ve bu döngüsellığı sağlamaktadır. Aynı zamanda araştırmacının, geçmiş deneyimleri araştırmacının rolü bağlamında aktarılmıştır ve araştırma sürecindeki gelişimi araştırma sorularından biri olarak yanıtlanmıştır (Gürgür, 2016; Mertler, 2014; Mills, 2003; Stringer, 2008).

1.4. Araştırma Etiği

Araştırmanın etik unsurları ise; araştırmanın etik izinlerinin alınması katılımcıların izinlerinin alınması ve bilgilendirilmeleri, katılımcıların gizliliğinin ve yararının korunmasıdır. Araştırmanın planlama sürecinde, gerekli etik izinler ve veri toplama sürecinden önce katılımcıların izinleri alınmıştır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nca uygun bulunmuştur (Ek-4, Etik Kurul İzni). Buna ek olarak araştırma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'nce düzenli olarak gelişme raporları ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, gönüllülük esasına ve dilediklerinde araştırmadan ayrılacaklarına ilişkin bilgilendirilmiştir. Araştırma sürecinde kullanılan çevrimiçi ortam yalnızca araştırmacının ve katılımcı ailelerin bulunabileceği şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların araştırmacı ile paylaştığı bire bir etkileşimlerdeki veriler diğer katılımcılara aktarılmamıştır. Aynı zamanda verilerin araştırmanın inandırıcılığı kapsamında inandırıcılık komitesi üyeleriyle paylaşıldığı süreç boyunca ailelere aktarılarak onayları alınmıştır. Buna ek olarak katılımcıların gizliliğinin sağlanması için isimleri değiştirilmiştir (Glesne, 2014).

2. BULGULAR

Bu bölümde bilgi toplama ve hazırlık süreci kapsamında ailelerin gereksinimlerinin ve uygulamanın genel amaçlarının belirlenmesi ile modül kazanımlarının ve genel içeriklerinin tamamlanmasına yer verilmiştir. Uygulama süreci kapsamında, her bir modülün uygulama süreci ile katılımcıların yaşantılarına yansımaları aktarılmıştır. İzleme ve değerlendirme süreci kapsamında ise; ailelere sağlanan desteğin sona ermesiyle birlikte, sürdürülen etkileşimlerde uygulamanın yaşantılarında sağladığı değişiklikler sunulmuştur. Araştırma sürecinin izlenmesini kolaylaştırması adına sürecin akışı Şekil 3.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırma süreci akışı

2.1. Bilgi Toplama ve Hazırlık Süreci

2.1.1. İnandırıcılık komitesinin oluşturulması ve BAP onay süreci

Araştırmanın bilgi toplama ve hazırlık sürecindeki ilk adımında, araştırmanın inandırıcılık komitesi oluşturulmuştur. Araştırmanın inandırıcılık komitesinde; nitel

araştırmalar ve işitme kayıplı çocukların eğitimi alanında uzman araştırma danışmanı, işitme kayıplı çocuklarda aile eğitimi konu alanında uzman öğretim üyesi ve eğitim programları ve öğretim (EPÖ) alanında uzman bir öğretim üyesi yer almıştır (Araştırma Günlüğü, 22.03.2020). Daha sonra inandırıcılık komitesine işitme engellilerin eğitimi anabilim dalında doktora eğitimlerine devam eden iki bilim uzmanı dahil edilmiştir. İlgili uzmanlardan birinin; video anlatım ve animasyonların içeriğine ilişkin görüş bildirmesine ve diğerinin ise teknik alanda yaşanabilecek olası sorunlara destek olmasına karar verilmiştir (Araştırma Günlüğü, 27.05.2021; İnandırıcılık Komitesi Toplantısı, 27.05.2021). Araştırmanın bilimsel araştırma projesi olarak kabul edilmesi için Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi (BAP) koordinatörlüğüne başvuru yapılmıştır ve çalışma (Proje No: 2010E107) kabul edilmiştir (Araştırma Günlüğü, Ekim-Kasım, 2020; Belge, 26.01.2021).

3.1.2. Ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi

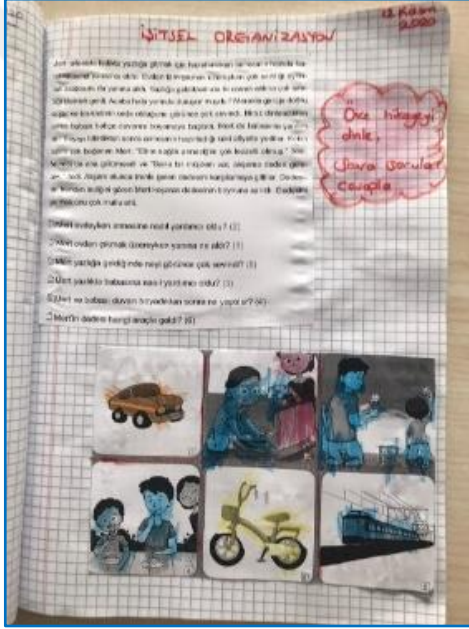
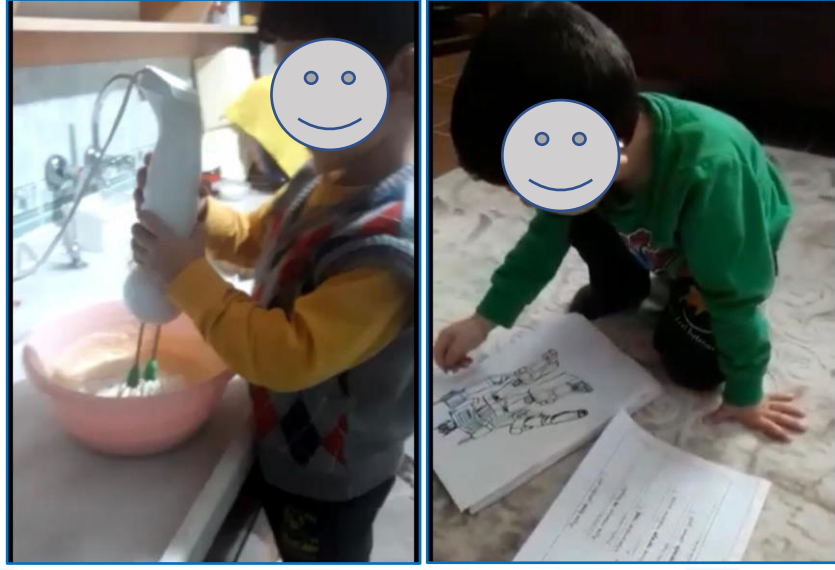
Ailelerin günlük yaşamlarındaki erken okuryazarlık yaşantıları ile erken dönemde okuma yazmaya ilişkin görüşleri hakkında bilgi toplamak ve gereksinimlerini belirlemek için yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra Whatsapp uygulaması aracılığıyla, günlük etkileşimlerine ilişkin video kaydı ile yapılan gözlemler, çocukların ürünleri ve ev ortamının fotoğrafları toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden ikisi yüz yüze ses kaydı alınarak ve bir tanesi Zoom aracılığı ile görüntülü olarak gerçekleştirilmiştir ve dökümleri yapılmıştır. Video kaydı ile yapılan gözlemler betimlenmiştir ve gözlemci yorumları eklenmiştir. Whatsapp uygulaması ile gerçekleşen yapılandırılmamış görüşmelerin ekran görüntüleri kayıt altına alınmıştır. Araştırma sürecinin tamamı araştırma günlüğüne düzenli olarak yansıtılmıştır. Toplanan veriler eş zamanlı olarak araştırma danışmanı ile paylaşılmıştır ve tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Böylece uygulama içeriğinin genel amaçlarının, ailelere sunulacak modüllerin ve içeriklerinin ilk planlaması yapılmıştır (Araştırma Günlüğü, Kasım 2020-Şubat 2021; Belgeler, Kasım 2020-Şubat 2021; Emel Hanım ile Görüşme, 12.11.2021; Kadriye Hanım ile Görüşme, 16.02.2021; Yeşim Hanım ile Görüşme, 12.11.2021; Ürünler, Kasım 2020-Şubat, 2021; Video Gözlemler, Kasım, 2020-Şubat, 2021). Ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi sürecinde toplanan veriler Tablo 3.1.'de gösterilmiştir. Araştırmanın katılımcılarından Aylin Hanım uygulamaya hazırlık

sürecinden sonra aktif katılım göstermediği için, bu ailenin gereksinimlerine yer verilmemiştir.

Tablo 3.1. Gereksinimlerin belirlenmesinde toplanan veriler

Gereksinimlerin Belirlenmesi için Toplanan Veriler	Miktarları
Video Gözlemler	19 Adet (Toplam 36 dk 43 sn)
Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler	4 Adet (Toplam 112 dk)
Ürünler	11 Adet
Belgeler	3 Adet
Yansıtılmalı Araştırma Günlüğü	77 Sayfa
Yapılandırılmamış Görüşmeler	(Whatsapp Günlük Etkileşimler)

Emel Hanım yapılan görüşmede; Melih'in arabalarla ve Legolarla oynamayı sevdiğini ve bazen körebe, sandalye kapmaca gibi oyunlar oynadıklarını ifade etmiştir. Melih'in evde iki veya üç tane kitabının olduğunu ancak sinirlenerek cihazını çıkardığı ve kitap okumayı istemediği için genellikle çocuğun istediği oyunları oynadıklarını belirtmiştir. Ayrıca çocuğun kendisine ait bir odasının olmadığını ve evdeki kitapları, defterleri televizyon ünitesinin altındaki rafta "sakladıklarını" ifade etmiştir. Yaşadıkları yer küçük olduğu için ve pandemi nedeniyle evden pek fazla çıkamadıklarını, eskisi kadar dışarıda etkinlik yapamadıklarını anlatmıştır. Ayrıca evde birlikte bazen pankek hazırladıklarını, Melih'in hazırlanan malzemeleri koyarak kendisine yardım ettiğini belirtmiştir. Emel Hanım okuma yazma gelişimi ile ilgili düşüncelerini ise "Ben anasınıfına gitmeden birinci sınıfta öğrendim. Çizgi çizerek sonra yavaş yavaş harflere başlamıştık. Sonra da Ali gel şeklinde, tabi onlar da bizim desteğimizle öğrenecekler." ifadeleriyle aktarmıştır. Buna ek olarak kendisinin şu anda evde herhangi bir okuma yazma yaşantısı olmadığını aktarmıştır (Emel Hanım ile Görüşme, 12.11.2021). Emel Hanım ve Melih'in yaşantılarından toplanan örneklerde; oyuncak arabalarla ve oyuncak hayvanlarla oyunlarının olduğu, birlikte pankek hazırladıkları, ÖERM'den verilen etkinlikleri evde birlikte yaptıkları görülmüştür (Belgeler, Kasım, 2020-Ocak, 2021; Video Gözlemler, Kasım 2020-Ocak, 2021; Emel Hanım ile Görüşmeler, Kasım, 2020-Ocak, 2021). Emel Hanım ve Melih'in mevcut yaşantılarından örnekler Görsel 3.1'de gösterilmiştir.



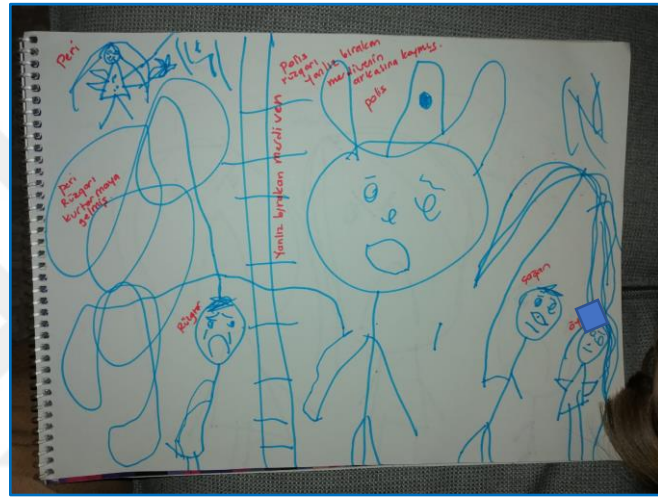
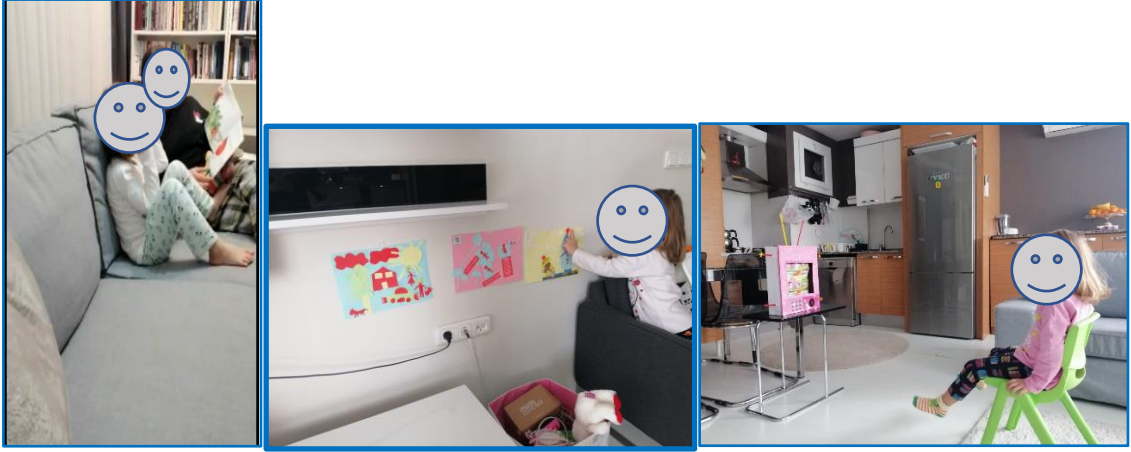
Görsel 3.1. Melih'in yaşantılarından ilk örnekler (Soldan sağa: Pankek hazırlama, olay resmi hakkında konuşma, cümle-resim eşleme, hayvanat bahçesi oyunu)

İlk görüşmede Yeşim Hanım; Özlem'in ev ortamında okuma yazma materyallerinin, oyuncaklarının, yap-bozlarının hikaye ve etkinlik kitaplarının olduğunu ifade etmiştir. Özlem'in istediğinde bu materyallere kendisinin ulaşabildiğini, evde birlikte yazı ile ilgili çalışmalar yaptıklarını, kitap okuma, çizgi film izleme, resim ve çizimler yapma yaşantılarının olduğunu belirtmiştir. Yeşim Hanım ev işlerinde Özlem'in kendisine yardım ettiğini ve çamaşır makinesi, bulaşık makinesi gibi teknolojik aletleri kullanırken kendisini gözlemlediğini aktarmıştır. Kitap okuma yaşantıları sorulduğunda

ise Yeşim Hanım; ilk aylardan itibaren kitap okumaya başladıklarını, Özlem'in okunacak kitabı genellikle kendisinin seçtiğini ve aynı kitabın tekrar tekrar okunmasını istediğini ifade etmiştir. Ayrıca Yeşim Hanım daha önce ev ortamında babasının da bulunduğu zamanlarda hep birlikte kendi kitaplarını okuduklarını ancak son dönemde genellikle sabah işe giderken kullandığı toplu taşıma aracında kitap okuduğunu ve Özlem'in bu yaşantıyı görmediğini belirtmiştir. Sabahları iş yerinde gazeteleri internet üzerinden okuduğunu ve Özlem'in bilmediğini eklemiştir. Pandemi öncesinde yakın çevredeki yaşantılarda ise babasının Özlem'in hareketli bir çocuk olmasından dolayı gerginlik yaşadığını ve bu nedenle birlikte dışarıda vakit geçirmeyi tercih etmediklerini ifade etmiştir. Yeşim Hanım'ın okuma yazma gelişimine ve işitme kaybının okuma yazma gelişimine etkisine ilişkin düşünceleri ise şu şekildedir:

“Valla açıkçası bu konuda hiçbir bilğim yok ve bazen yaptığım şeylerin doğru mu yanlış mı olduğunu bile bilmiyorum. Çünkü bazı uzmanlar kesintisiz hiçbir şey öğretmeyin biz burada öğretiriz diyorlar ama bazıları 3 yaşındaki çocuğa harfleri rakamları öğretiyor. Özellikle pandemi döneminde harfleri öğrettim. Mesela Ç harfinin çantanın Ç'si, D harfinin dedenin D'si olduğu şeklinde biliyor ya da gördüğü zaman mesela telefonda birisi aradığında M harfini görünce onun arkadaşın biri olduğunu anlıyor. Bence sadece okuma yazmasında değil, hayatında da hiçbir etki etmeyecek. Ben zaten bunun hani engel olduğunda kesinlikle kabul etmiyorum. Hatta ben engelli de demiyorum kesinlikle. Bence bu küçük bir deformasyon.” (Yeşim Hanım ile Görüşme, 12.11.2020).

Özlem'in yaşantılarından toplanan örneklerde çocuğun resim ve çizim yapma yaşantılarının yoğun olduğu ve ürünlerinin evin duvarında sergilendiği gözlenmiştir. Bu resimlerde Özlem'in harfleri de kullandığı ve resimde geçen olayların Yeşim Hanım tarafından da yazıyla ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca Özlem'in adının magnetlerle buzdolabının üzerinde yazılı olduğu, oyuncaklarının ve kitaplarının bulunduğu da izlenmiştir. Annenin nesne isimlerini söyleyerek Özlem'e sözcüklerin ilk harflerini yazdırdığı çalışmaların yapıldığı ve kitap okuma yaşantılarının olduğu belirlenmiştir. Ancak yaşantıların doğasındaki etkileşimin yapılandırılmış ve didaktik özellikler taşıdığı söylenebilir (Araştırma Günlüğü, Kasım 2020; Ürünler, Kasım, 2020; Video Gözlemler, Kasım 2020). Özlem'in yaşantılarından ve ürünlerinden örnekler Görsel 3.2'de gösterilmiştir.



Görsel 3.2. Özlem'in yaşantılarında ve ürünlerinden örnekler

Kadriye Hanım ile yapılan görüşmede ise; Mete'nin kitap okuma ve oyun yaşantılarının olduğu öğrenilmiştir. Kadriye Hanım; Mete'nin 30'dan fazla kitabının bulunduğunu, internetten aldıkları kitapları kendisinin seçtiğini ve kitapçıdan aldıklarında

Mete ile birlikte seçtiklerini belirtmiştir. Kadriye Hanım kitapların resimlerine birlikte baktıklarını ve aynı kitaba tekrar baktıklarında Mete'nin kendisini daha fazla yönlendirdiğini ifade etmiştir. Kadriye Hanım günü birlikte geçirdiklerini, akşam saatinden sonra ise Mete'nin babasıyla körebe ve kamyona yük yükleme oyunu oynadıklarını aktarmıştır. Aynı zamanda Mete'nin çizgi film izleme ve alışveriş yapma yaşantılarının olduğunu, alışveriş yaptıklarında sevdiği yiyecekleri kendisinin alabildiğini belirtmiştir. Kadriye Hanım erken okuryazarlığın gelişimi ile ilgili düşünceleri sorulduğunda; okula gitmeden önce ismini yazabilen çocukların olabildiğini, okul öncesi dönemde üzerine düşüldüğünde çocuğun okuma yazma gelişiminin olabileceği ve Mete'nin de görsel işitsel hafızasının çok iyi olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda araştırmaya katıldığı için mutlu olduğunu, süreç boyunca yaşantılarını dürüstlikle paylaşacağını ve bunun çocuğunun iyiliği için olduğunu düşündüğünü vurgulamıştır. Kendisinin de yaşantılarına ilişkin geri bildirimlerde araştırmacıdan beklentisinin “şeffaflık” olduğunu ifade etmiştir (Araştırma Günlüğü, 16.02.2021; Kadriye Hanım ile Görüşme, 16.02.2021). Mete'nin yaşantı örneklerine ilişkin toplanan verilerde; babasıyla oyun yaşantılarının olduğu, annesinin yiyecek hazırlama yaşantılarını izlediği ve oyun oynadığı görülmüştür. Ayrıca Kadriye Hanım'ın Mete için boyama etkinlikleri hazırladığı, kitaplarla yaşantılarının olduğu ve bazen kendisinden iki ve üç yaş büyük yeğenleriyle de zaman geçirdiği belirlenmiştir. Mete'nin genellikle yeğenleri ile bir araya geldiklerinde Youtube kanalındaki bir müzik öğretmenin hazırladığı şarkıları birlikte dinleyerek dans ettikleri ve müzik aleti çaldıkları yaşantılarının da bulunduğu izlenmiştir (Araştırma Günlüğü, Şubat, 2021; Video Gözlemler, Şubat, 2021). Mete'nin mevcut yaşantılarından örnekler Görsel 3.3'te gösterilmiştir.



Görsel 3.3. *Mete'nin yaşantılarından ilk örnekler*

Alanyazın taraması ve ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi için toplanan verilerin analizi doğrultusunda *ailelerin ortak gereksinimleri* şu şekilde belirlenmiştir:

- Erken okuryazarlık kavramı ve kapsamına ilişkin bilgi gereksinimi
- Zengin okuma yazma ortamının özelliklerine ilişkin bilgi gereksinimi
- Erken okuryazarlık yaşantıları ve becerilerine ilişkin bilgi gereksinimi
- Çocuğa uygun kitap seçme ve basit uyarlamalar yapmaya ilişkin bilgi ve beceri gereksinimi

- Kitaplarla yaşantılarda kullanılan etkileşim stratejilerine ilişkin bilgi ve beceri gereksinimi
- Ailenin erken okuryazarlık gelişimindeki rolünün farkındalığına ilişkin gereksinimler

Belirlenen ortak gereksinimlere ek olarak, ailelerin işitme kayıplı çocuklarının okuma yazma gelişimine ilişkin *ortak inancının* ise *işitme kaybının okuma yazmayı öğrenmede herhangi bir güçlük yaşatmayacağı* olduğu görülmüştür. Her ailenin ev ortamının özelliklerine ve okuma yaşantılarına göre belirlenen çeşitli gereksinimler ise Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Ailelerin bireysel gereksinimleri

Katılımcılar	Bireysel Gereksinimler
Emel Hanım ve Melih	<ol style="list-style-type: none"> 1. Melih’in okuma yazma ortamının desteklenmesi <ul style="list-style-type: none"> ➤ Okuma yazma materyalleri sağlanması ➤ Oyuncakların çeşitlendirilmesi ve kutu oyunları önerilmesi ➤ Ürünlerinin sergilenmesi ve yazılı çevrenin artırılması 2. Melih’in mevcut yaşantılarının geliştirilmesi <ul style="list-style-type: none"> ➤ Oyunların çeşitlendirilmesi ve oyun etkileşimlerinin desteklenmesi. ➤ Kitaplarla yaşantıların artırılması ve etkileşimlerin desteklenmesi ➤ Annenin okuma yaşantılarında kullanabileceği stratejilerin desteklenmesi ➤ Yiyecek hazırlama yaşantısının geliştirilmesi 3. Melih’in okuma yazma yaşantılarının çeşitlendirilmesi <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ev ortamındaki ve yakın çevredeki yaşantı fırsatlarının fark ettirilmesi 4. Anne için okuma önerileri sunulması
Yeşim Hanım ve Özlem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Özlem’in mevcut okuma yazma yaşantılarındaki etkileşimin desteklenmesi <ul style="list-style-type: none"> ➤ Annenin etkileşimdeki didaktik özelliklerin fark ettirilmesi ve söyleşi eşi olmasının desteklenmesi ➤ Harfleri yazdırmanın yerine yazı farkındalığı ve ses bilgisel farkındalığın öneminin vurgulanması ➤ Kitaplarla yaşantıların artırılması ve etkileşimlerin desteklenmesi ➤ Annenin okuma yaşantılarında kullanabileceği stratejilerin desteklenmesi 2. Özlem’in okuma yazma yaşantılarının çeşitlendirilmesi <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ev ortamındaki ve yakın çevredeki okuma yazma fırsatlarının fark ettirilmesi ➤ Yazılı çevrenin öneminin vurgulanması 3. Okuma yazma yaşantıları arasındaki ilişkinin artırılması <ul style="list-style-type: none"> ➤ Kitap okuma yaşantıları ile şarkılarla yaşantılar ve oyunların ilişkilendirilmesi 4. Anne için okuma önerileri sunulması ve yetişkin okuryazarlığının canlandırılması

Tablo 3.2. (devamı) Ailelerin bireysel gereksinimleri

Katılımcılar	Bireysel Gereksinimler
Kadriye Hanım ve Mete	<ol style="list-style-type: none">1.Mete'nin mevcut okuma yazma yaşantılarının desteklenmesi<ul style="list-style-type: none">➤ Kitap okuma yaşantılarının rutin hale gelmesinin sağlanması➤ Oyun yaşantılarının ve etkileşimlerin desteklenmesi➤ Annenin okuma yaşantılarında kullanabileceği stratejilerin desteklenmesi2.Mete'nin okuma yazma yaşantılarının çeşitlendirilmesi<ul style="list-style-type: none">➤ Ev ortamındaki ve yakın çevredeki okuma yazma fırsatlarının fark ettirilmesi➤ Yazılı çevrenin öneminin vurgulanması3. Okuma yazma yaşantıları arasındaki ilişkinin artırılması<ul style="list-style-type: none">➤ Okuma yazma yaşantıları arasındaki ilişkinin fark ettirilmesi4. Anne için okuma önerileri sunulması ve aile okuryazarlığının öneminin fark ettirilmesi

4.1.1. Uygulamanın ve modüllerin amaçları ile genel içeriğin belirlenmesi

Ailelerin gereksinimleri ve alanyazın taraması doğrultusunda gerçekleştirilmesi planlanan uygulamanın genel amaçları ve içeriği araştırmacı tarafından belirlenerek inandırıcılık komitesine sunulmuştur. Bu bağlamda araştırmacının, araştırma danışmanından aldığı geçerlik ile birlikte inandırıcılık komitesine sunduğu ilk amaçlar ve içerik şu şekildedir:

Uygulamanın genel amaçları;

- Çocukların gelişimsel düzeylerine uygun kitaplar sağlamak ve okuma yazma ortamını zenginleştirmek
- Erken dönemde çocukların beyin, dil ve okuryazarlık gelişimlerini aileleri okuma yaşantıları bakımından güçlendirme yoluyla desteklemek
- Birlikte okumanın değerini vurgulamak
- Çocukların ve ailelerin okuma yaşantılarından keyif almalarını sağlamak
- İşitme kayıplı çocuklar ve aileleri için yaygınlaştırılabilecek bir erken okuryazarlık programının ilk adımını atmak (Araştırma Günlüğü, 05.01.2021; Danışmanla Görüşme, 05.01.2021).

İnandırıcılık komitesi toplantısında; uygulamanın genel amaçlarında kullanılan ifadelerin “uygulamacının” amaçlarını vurguladığına ilişkin geri bildirimler alınmıştır.

Bu bağlamda genel amaçların yeniden ele alınmasına ve inandırıcılık komitesi ile paylaşarak geri bildirimlerle son halini almasına karar verilmiştir (İnandırıcılık Komitesi Toplantısı, 06.01.2021). Araştırmanın amaçları uygulamanın amaçlarını ifade edecek şekilde öğrenene yönelik olarak düzenlenmiştir (Sönmez, 2015).

Araştırmacı uygulamanın genel amaçlarını yeniden düzenleyerek araştırma danışmanı ile görüşmeler yapmıştır ve daha sonra eğitimde program geliştirme (EPG) alanında uzman inandırıcılık komitesi üyesi ile bire bir çalışmıştır (Araştırma Günlüğü, 08.02.2021; 04.03.2021-10.03.2021; Danışmanla Görüşme, 08.02.2021; EPG Uzmanı ile Görüşmeler, 04.03.2021-10.03.2021). Örneğin amaç ifadelerine, “çocuğunuz” sözcüğü eklenmiştir ve amaçlar ailelere yönelik bir dille yazılmıştır (Danışmanla Görüşme, 08.02.2021). Yapılan bu düzenleme inandırıcılık komitesince onaylanmıştır. Bir başka maddede ise “*Erken okuryazarlık yaşantılarını açıklayabilecek ve bu fırsatlardan yararlanarak yaşantıları tasarlayabileceksiniz.*” ifadesi geri bildirimler doğrultusunda “*Erken okuryazarlık yaşantılarını çözümlenebilecek ve yeni yaşantılar tasarlayabileceksiniz.*” şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Benzer şekilde bir başka maddede “*..becerilerini tanımlayabileceksiniz.*” ifadesi tespit edebilmeyi öne çıkaran “*...becerilerini belirleyebileceksiniz*” ifadesi ile değiştirilmiştir (EPG Uzmanı ile Görüşmeler, 04.03.2021-10.03.2021). Böylece yapılan düzenlemeler ile birlikte uygulamanın ve uygulayıcının amaçları son halini almıştır (Araştırma Günlüğü, 11.03.2021).

Uygulamanın genel amaçları:

1. Erken okuryazarlığa ilişkin kavramları anlayabilecek ve çocuğunuzun erken okuryazarlık gelişimindeki rolünüzü fark edebileceksiniz.
2. Erken okuma yazma ortamlarının özelliklerini açıklayabilecek ve bu özellikler doğrultusunda ortamları tasarlayabileceksiniz.
3. Erken okuryazarlık yaşantılarını çözümlenebilecek ve yeni yaşantılar tasarlayabileceksiniz.
4. Çocuğunuzun erken okuryazarlık becerilerini belirleyebilecek ve değerlendirebileceksiniz.
5. Çocuğunuzla etkileşimli kitap okuma yaşantılarında kullandığımız stratejileri anlayabilecek ve yeni stratejileri uygulayabileceksiniz.
6. Oyuna ilişkin kavramları tanıyabilecek ve çocuğunuzla oynadığımız oyunlarda kurduğunuz etkileşimleri düzenleyebileceksiniz.

7. Çocuğunuzun gelişimi ile ilgili ihtiyaç duyduğunuz konu alanlarında çeşitli uzmanların bilgilerinden yararlanabileceksiniz.

Uygulayıcının genel amacı ise; “*Uygulayıcı, erken dönemde ailelerin çocuklarıyla deneyimledikleri erken okuryazarlık yaşantılarını desteklemeyi amaçlamaktadır.*” şeklinde belirlenmiştir.

Uygulamanın genel içeriği de ilk adımda araştırmacı tarafından belirlenerek araştırma danışmanından ilk geçerlik alınmıştır (Araştırma Günlüğü, 05.01.2021; Danışmanla Görüşme, 05.01.2021). Uygulamanın genel içeriği inandırıcılık komitesine sunularak onay alınmıştır. Uygulamanın genel içeriği Görsel 3.4’te gösterilmiştir.

UYGULAMA İÇERİĞİ	
1. HAZIRLIK MODÜLÜ	<ul style="list-style-type: none">❖ Erken Okuryazarlık Kavramı ve Önemi❖ Erken Okuryazarlıkta Ailenin Rolü ve Önemi❖ Uygulama İçeriğinin ve Uzmanların Tanıtımı
2. ERKEN OKUMA YAZMA ORTAMLARI MODÜLÜ	<ul style="list-style-type: none">❖ Evde Zengin Okuma Yazma Ortamının Özellikleri❖ Yakın Çevremizde Bulunan Ortamlardaki Fırsatlar❖ Sınıflarda Zengin Okuma Yazma Ortamının Özellikleri❖ Modül Sonu Buluşmaları
3. ERKEN OKURYAZARLIK YAŞANTILARI MODÜLÜ	<ul style="list-style-type: none">❖ Akademik Okuryazarlık Yaşantıları (Kitaplarla Yaşantılar, Resim ve Çizim Yapma, Ödev Yapma, Şarkı tekerleme ve bilmeceler, Masal anlatma yaşantıları, Oyunlar)❖ İşlevsel Okuryazarlık Yaşantıları (Alışveriş, Yiyecek Hazırlama, Gezi, Takvim ve Teknolojik aletlerle yaşantılar)❖ Modül Sonu Buluşmaları
4. ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ MODÜLÜ	<ul style="list-style-type: none">❖ 0-3 Yaş Aralığındaki Erken Okuryazarlık Becerileri❖ 3-4 Yaş Aralığındaki Erken Okuryazarlık Becerileri❖ 4 Yaş ve Sonrasındaki Erken Okuryazarlık Becerileri❖ Modül Sonu Buluşmaları
5. ETKİLEŞİMLİ KİTAP YAŞANTILARI MODÜLÜ	<p>15 Günlük Buluşmalar</p> <ul style="list-style-type: none">❖ İşitme Kayıplı Çocuklarla Paylaşılan Kitapların Özellikleri❖ Kitap Önerileri❖ Kitaplarla Yaşantılarda Yetişkinin Kullandığı Etkileşim Stratejileri (Uyarlamalar içinde)❖ Kitaplarla Oyunların İlişkisi❖ Kitaplarla Şarkı Söyleme Yaşantılarının İlişkisi❖ Kitaplarla Resim ve Çizim Yapma Yaşantılarının İlişkisi (Bireysel Kitap Oluşturma)❖ Modül Sonu Buluşmaları
6. OYUN YAŞANTILARI VE ETKİLEŞİM MODÜLÜ	<p>Haftalık Buluşmalar</p> <ul style="list-style-type: none">❖ Oyun Kavramı ve Oyunun Önemi❖ Gelişim Dönemlerine Göre Oyun Türleri❖ Oyunlarda Yetişkin-Çocuk Etkileşimi❖ Gelişim Dönemlerine Göre Oyun Önerileri❖ Modül Sonu Buluşmaları
7. AİLE-UZMAN BULUŞMALARI	<ul style="list-style-type: none">❖ Dil Gelişimi ve Erken Okuryazarlık (Prof. Dr. Yıldız Uzunor)❖ Aile Eğitimi ve Oyunlar (Prof. Dr. Zerrin Turan)❖ Okul Öncesinde ve İlkokulda Kaynaştırma Uygulamaları (Prof. Dr. Hasan Gürgür)❖ İlk Okuma Yazma Dönemi (Prof. Dr. Ümit Girgin)

Görsel 3.4. Planlanan uygulama modülleri ve genel içerikleri

Uygulamanın içeriğine ilişkin inandırıcılık komitesi toplantısında, erken okuryazarlık becerileri modülünün 0-3 yaş aralığındaki becerileri de kapsamı hakkında konuşulmuştur. Uygulamanın bütünlüğünün sağlanması amacıyla içeriğe dahil olmasına ancak araştırmaya 0-3 yaş aralığında bir işitme kayıplı çocuk ve annesinin de dahil edilmesine karar verilmiştir (İnandırıcılık Komitesi Toplantısı, 06.01.2021). Bu karar doğrultusunda araştırmaya Kadriye Hanım ve Mete de dahil edilmiştir (Araştırma Günlüğü, 16.02.2021). Araştırmanın uygulama sürecinin sonuna doğru inandırıcılık

komitesi onayıyla oyun yaşantıları ve etkileşim modülü oyun önerileri düzeyinde tutularak ilgili modül uygulanmamıştır (İnandırıcılık Komitesi Toplantısı, 13.01.2022). Yapılan bu değişiklik uygulama sürecinde aktarılmıştır.

4.1.2. Uygulama modüllerinin kazanımlarının belirlenmesi

Uygulamanın genel amaçları, modüllerin isimleri ve genel içeriklerinin belirlenmesinin yanı sıra; araştırmacının her bir modül için genel ve alt amaçlarını belirlemesine inandırıcılık komitesi toplantısında karar verilmiştir (Araştırma Günlüğü, 06.01.2021; İnandırıcılık Komitesi Toplantısı, 06.01.2021). Araştırmacı modüllere ilişkin hazırladığı genel ve alt amaçları tamamlayarak araştırma danışmanı ve EPÖ uzmanı ile bire bir görüşmeler yapmıştır. Görüşmelerle birlikte verilen geri bildirimler doğrultusunda düzeltmelerini tamamlayarak yeniden geri bildirim almıştır (Araştırma Günlüğü, 08.02.2021; 04.03.2021-11.03.2021; Danışmanla Görüşme, 08.02.2021; EPÖ Uzmanı ile Görüşmeler, 04.03.2021-11.03.2021). Modüllerin kazanımlarına ilişkin ilk hazırlıklardan bir örnek Görsel 3.5'te gösterilmiştir.

MODÜL 2: ERKEN OKUMA YAZMA ORTAMLARI

Öğrenme Çıktıları

- 1.** Evdeki zengin okuma yazma ortamının özelliklerini tanıır.
 - 1.1.** Ev ortamındaki zengin okuma yazma ortamının özelliklerine ilişkin videoyu izler.
 - 1.2.** Evde zengin bir okuma yazma ortamının özelliklerini açıklar.
- 2.** İşitme kayıplı çocuğuna zengin bir okuma yazma ortamı sağlamak için evde düzenlemeler yapar.
 - 2.1.** Ev ortamında erken okuryazarlığa hizmet eden özellikleri belirler.
 - 2.2.** Ev ortamında erken okuryazarlığı destekleyen düzenlemeler yapar.
- 3.** Yakın çevresinde işitme kayıplı çocuğu için bulunan okuma yazma fırsatlarını belirler.
 - 3.1.** Yakın çevrede erken okuryazarlığı destekleyen unsurlara ilişkin videoyu izler.
 - 3.2.** Yakın çevresinde bulunan okuma yazma fırsatlarını açıklar.
- 4.** Yakın çevresinde işitme kayıplı çocuğu için bulunan okuma yazma fırsatlarını kullanır.
 - 4.1.** Günlük yaşantılarında yakın çevresinde bulunan okuryazarlık fırsatlarını belirler.
 - 4.2.** Günlük yaşantılarında yakın çevresinde bulunan okuryazarlık fırsatlarını açıklar.
 - 4.3.** Günlük yaşantılarında yakın çevresinde yararlandığı okuryazarlık fırsatlarına örnekler verir.
- 5.** Okul öncesi sınıftaki zengin okuma yazma ortamının özelliklerini tanıır.
 - 5.1.** Okul öncesi sınıf ortamındaki zengin okuma yazma ortamının özelliklerine ilişkin videoyu izler.
 - 5.2.** Okul öncesi sınıf ortamındaki zengin okuma yazma ortamının özelliklerini ifade eder.

Görsel 3.5. Modül kazanımlarının ilk haline ilişkin bir örnek

Yapılan ilk görüşmelerde verilen geri bildirimlere göre; “öğrenme çıktıları” ifadesi katılımcıların aile olması nedeniyle “kazanım” ifadesi ile değiştirilmiştir. Aynı zamanda modüllerin her bir kazanımı Bloom’un revize edilmiş taksonomisine (Krathwohl, 2002) uygun olarak tek tek incelenmiştir. Araştırmacı her bir kazanım maddesindeki ifadenin hangi düzey için planlandığını belirterek EPÖ uzmanı ile bire bir görüşmelerinde geri bildirimler almıştır. İkinci görüşmelerde ise onay alınarak son düzenlemeler yapılmıştır. Böylece bire bir, yüz yüze ve e-posta yoluyla gerçekleştirilen inandırıcılık komitesi üyeleriyle görüşmeler doğrultusunda;

- Alt kazanımlar kaldırılmış ve ifadeler sadeleştirilmiştir.
- Kavramsal ifadeler yeniden düzenlenmiştir.
- Modül kazanımları hiyerarşik bir yapı kazanmıştır (Araştırma Günlüğü, 08.02.2021; 04.03.2021-11.03.2021; Danışmanla Görüşme, 08.02.2021; EPÖ Uzmanı ile Görüşmeler, 04.03.2021-11.03.2021). Modül kazanımlarının değişimini gösteren bir örnek Görsel 3.6.’da sunulmuştur. Uygulama süreci başlığında her bir modülün kazanımları detaylı olarak gösterilmiştir.

MODÜL 1: UYGULAMAYA HAZIRLIK

Öğrenme Çıktıları

1. Erken okuryazarlık kavramını açıklar.
 - 1.1. Erken okuryazarlık kavramına ilişkin video animasyonu izler.
 - 1.2. Erken okuryazarlığın doğal yaşantılar içinde geliştiğini belirtir.
 - 1.3. Erken okuryazarlığın okuma yazmanın anlamını ve işlevini fark etmek olduğunu ifade eder.
 - 1.4. Erken okuryazarlık ile okuma yazma gelişiminin farkını açıklar.
 - 1.5. Erken okuryazarlığın alt alanlarını sıralar.
2. Erken okuryazarlığın önemini ifade eder.
 - 2.1. Erken okuryazarlığın önemine ilişkin video animasyonu izler.
 - 2.2. Erken okuryazarlığın ileriki yıllarda okuma yazma başarısını etkilediğini belirtir.
3. Erken okuryazarlık yaşantılarında ailenin önemini belirtir.
 - 3.1. Erken okuryazarlık yaşantılarında ailenin önemine ilişkin animasyonu izler.
 - 3.2. Erken okuryazarlık gelişimini destekleyen ev ortamının özelliklerini tanıır.
 - 3.3. Erken okuryazarlık yaşantılarının çeşitlerini tanıır.
 - 3.4. Erken okuryazarlık yaşantılarında aile-çocuk etkileşiminin önemini açıklar.
 - 3.5. Erken okuryazarlıkta aile okuryazarlığının önemini açıklar.
4. Planlanan uygulama içeriğini ve uzmanları/aktarıcılarını tanıır.
 - 4.1. Planlanan uygulama içeriğine ve uzmanların/aktarıcılarının tanıtımlarına ilişkin videoları izler.
 - 4.2. Uygulama sürecinde yararlanabileceği modülleri seçer.

MODÜL 1: UYGULAMAYA HAZIRLIK

Modülün Amacı: Erken okuryazarlığa ilişkin kavramları anlayabilecek ve çocuğunun erken okuryazarlık gelişimindeki rolünü fark edebileceksiniz.

Hedef Kitle: 0-6 yaş aralığında işitme kayıplı çocuğu olan aileler

Modülün Uygulanma Tarihi: 22.03.2021-29.03.2021

Modülün Süresi: 1 Hafta

Kazanımlar	Yöntem-Teknik	Materyal	Ortam
1. Erken okuryazarlığı destekleyen yaşantıları tanıır.			
2. Erken okuryazarlık gelişimini destekleyen ortamların özelliklerini betimler.	Video ile anlatım	Bilgisayar,	Web
3. Çocuğunun erken okuryazarlık gelişimindeki rolünü fark eder.	Soru-cevap	Video animasyon,	Broşür
4. Erken okuryazarlık ile ilgili kavramları açıklar.			
5. Uygulama sürecinde yararlanabileceği modülleri seçer.			

Görsel 3.6. Modül kazanımlarının değişimine ilişkin örnek

4.1.3. Uygulama sürecinde kullanılacak materyallerin hazırlığı

Araştırmanın bilgi toplama ve hazırlık süreci boyunca araştırmacı, uygulama sürecinde kullanılacak materyallerin hazırlığına başlamıştır. Öte yandan uygulama sürecinde kullanılan diğer materyaller, uygulama süreci boyunca eylem araştırmasının doğasına da uygun olarak hazırlanmaya devam etmiştir. Araştırmacı hazırlanan uygulama modüllerini kitapçık haline getirerek ailelere posta yoluyla göndermiştir. Modüller ve genel içerikleri ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlendikten sonra ilk modülden başlanarak modül içeriklerine ilişkin akışlar hazırlanmıştır ve cümleler seslendirilmiştir. Vyond animasyon programı aracılığı ile hazırlanan animasyonlar inandırıcılık komitesi üyeleri ile paylaşılmıştır. İnandırıcılık komitesi onayı sonrasında video animasyonlar kaydedilerek yayına hazır hale getirilmiştir (Araştırma Günlüğü, Kasım 2020-Mart 2021).

Bilgi toplama ve hazırlık sürecinde gerçekleştirilen bir başka hazırlık ise, etkileşimli kitap okuma yaşantıları modülünde kullanılacak strateji kontrol listesinin oluşturulmasıdır. Araştırmacı alanyazın taraması sonucunda bir araya getirdiği yetişkin stratejilerini maddeler halinde düzenlemiş ve geçerliğini almıştır (Araştırma Günlüğü, 20.11.2019; 14.12.2019; 30.01.2020-22.02.2020; Danışmanla Görüşme, 22.02.2020). Stratejilere ilişkin kontrol listesi uygulama sürecinin beşinci modülü olan etkileşimli kitap okuma yaşantıları modülünde detaylı olarak gösterilmiştir. Kontrol listesi hazırlandıktan sonra araştırmacının işiten bir çocukla okuma videoları çekmesine karar verilmiştir (Danışmanla Görüşme, 15.01.2020). Araştırmacı ebeveynlerinin iznini alarak arkadaşının 24 aylık işiten çocuğuyla kitap okuma yaşantılarını planlamıştır, kayıt altına almıştır ve strateji kontrol listesi ile değerlendirmeler yapmıştır (Araştırma Günlüğü, 26.02.2020-11.03.2020; Hazırlık Süreci Okuma Videoları, 26.02.2020; 03.03.2020; 06.03.2020;10.03.2020). 11.03.2020 tarihi itibarıyla ilan edilen Covid-19 pandemisi ve kısıtlamalar nedeniyle hazırlık videoları dört video olarak tamamlanmıştır (Araştırma Günlüğü, 11.03.2020). Hazırlık sürecinde çekilen videolardan örnekler Görsel 3.7.'de gösterilmiştir.



Görsel 3.7. 24 aylık işiten çocuk ve araştırmacının okuma yaşantılarından örnekler

Araştırmanın uygulama süreci boyunca döngüsel olarak bilgi toplama ve hazırlık sürecine dönülerek her bir modülün uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılacak araçlar araştırmacı tarafından hazırlanarak danışman onayından sonra ailelere sunulmuştur. Bu araçlar; her modülün içeriğinde videoların içerikleri ve düzenlemeleri, modül sonundaki hatırlayalım kontrol listeleri ve örnek olay kontrol listeleri, erken okuma yazma becerileri kontrol listeleri ve etkileşimli okuma kitapçığıdır. Araçların her biri detaylı olarak akışta sunulmuştur.

4.2. Uygulama Süreci

Uygulama süreci; planlanan her bir modülün çevrimiçi ortamda sınıflar açılması, bu sınıflarda video animasyon ve video anlatımların sunulması, annelerle çevrimiçi sınıf, whatsapp uygulaması ve video konferans yöntemi ile gerçekleştirilen yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılması, video gözlemlerin yapılması, belge ve ürünlerin toplanması, yazılı değerlendirmeler ve modül sonu grup görüşmelerinin yapılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci boyunca her bir modülün uygulama sürecinde yaşanan sorunlara uygun eylem planları yapılarak uygulanmıştır ve uygulanan adımlar değerlendirilerek yeni eylem planlarına yansıtılmıştır. Uygulama sürecindeki modüller şu şekildedir:

- Modül 1: Uygulamaya hazırlık
- Modül 2: Erken okuma yazma ortamları
- Modül 3: Erken okuma yazma yaşantıları
- Modül 4: Erken okuma yazma becerileri
- Modül 5: Etkileşimli kitap okuma yaşantıları
- Modül 6: Uzman-aile buluşmaları

4.2.1. Modül 1: Uygulamaya hazırlık

Bu modülün genel amacı; “Erken okuryazarlığa ilişkin kavramları anlayabilecek ve çocuğunun erken okuryazarlık gelişimindeki rolünüzü fark edebileceksiniz.” şeklinde belirlenmiştir. Modülün kazanımları ise aşağıdaki gibidir:

1. Erken okuryazarlığı destekleyen yaşantıları tanıır.
2. Erken okuryazarlık gelişimini destekleyen ortamların özelliklerini betimler.
3. Çocuğunun erken okuryazarlık gelişimindeki rolünü fark eder.
4. Erken okuryazarlık ile ilgili kavramları açıklar.
5. Uygulama sürecinde yararlanabileceği modülleri seçer.

Uygulamaya hazırlık modülü; genel olarak annelerin çevrimiçi ortama üyelikleri, videoların yayınlanması ve geri bildirimlerin alınması ile modül sonu grup görüşmelerinin yapılmasından oluşmaktadır. Uygulamaya hazırlık sürecinde oluşan eylem araştırması döngüsü Şekil 3.2’de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Uygulamaya hazırlık modülü süreci

3.2.1.1. Modül 1: Annelere modüllerin ve çevrimiçi ortamın tanıtılması

Uygulamaya hazırlık modülünün ilk adımında, annelerle Zoom üzerinden video konferans görüşmesi yapılarak çevrimiçi sınıf ortamı ve modüller tanıtılmıştır. Modüller tanıtılırken; ailelere daha önce posta yoluyla basılı olarak gönderilen uygulama kitapçığı eş zamanlı olarak ekran paylaşımı ile birlikte incelenmiştir. Böylece uygulamanın genel amaçları ve modüllerin kazanımları hakkında konuşulmuştur. Bu adımda *iki sorunla* karşılaşmıştır. Emel Hanım telefon ile video konferans görüşmesine sesli olarak

katılmamıştır. Aylin Hanım ise uygun olmadığını ifade ederek video konferans görüşmesine katılmamıştır (Araştırma Günlüğü, 21.03.2021; Grup Görüşmesi, 21.03.2021). Araştırmacı araştırma danışmanı ile yaptığı görüşmeden sonra, Emel Hanım'a gerekli yüklemeleri yaparak araştırma süreci boyunca kullanabilmesi için posta yoluyla kendisine ait tableti göndermiştir. Aylin Hanım'ı ise uygun olduğu tarih ve zamanda telefonla arayarak çevrimiçi ortam ve uygulama tanıtımını gerçekleştirmiştir (Araştırma Günlüğü, 24.03.2021). Görsel 3.8'de ekran paylaşımı yoluyla modüllerin ve çevrimiçi ortamın tanıtılmasına ilişkin video konferans görüşmesi gösterilmiştir.



Görsel 3.8. Annelere modüllerin ve çevrimiçi ortamın tanıtılması

3.2.1.2. Modül 1: Annelerin çevrimiçi sisteme kaydedilmesi, modül sınıfının açılması ve annelerin üyeliğinin tamamlanması

İkinci adımda annelerin bilgisayar ortamında veya mobil uygulama yoluyla çevrimiçi sınıfa kayıtlarının yapılması sağlanmıştır. Bu adımda Emel Hanım tablet ile sisteme giriş yapmakta zorlanmıştır ve araştırmacı telefon görüşmesiyle bire bir destek vermiştir (Araştırma Günlüğü, 24.03.2021). Çevrimiçi sınıf ortamına ilişkin örnekler Görsel 3.9'da gösterilmiştir.

edmodo Ana Sayfa Sınıflar Calendar Kayıtlı Öğretmenler Ara

Sınıfları

Yayımlar

Klasörler

Üyeler

KÜÇÜK GRUPLAR (0)

İKÇAD_UYGULAMAYA HAZIRLIK MODÜLÜ

Hilal ATLAR | Special Education - Yetişkin Eğitimi

Daha fazla

Sınıf Kodu KILITLENDİ

Add Class Image

Oluştur

Bir tartışma başlat, sınıf materyalleri paylaş v.b....

mesajları listele

Get started

3/5 tamamladı

Hilal ATLAR gönderdi şuna İKÇAD_UYGULAMAYA H...
Daha fazla
Öğretmen
28 Mar 2021 - 3:08 PM

Uygulamaya hazırlik modülümüzde: erken okuryazarlık kavramını, sizlerin rollerinizi ve biz uzmanların kimler olduğumuzu izledik :) Daha önce de toplantımızda konuştuğumuz gibi şimdiki uygulama sürecinde hangi modülleri seçebileceğinizle ilgili bir animasyon izleyeceğiz. Bu animasyondan sonra sizlere sunulacak modüllerden hangilerine katılmak istediğinizi belirtebilirsiniz. Böylece açılacak her yeni sınıfa istediğiniz doğrultusunda kayıt olabileceksiniz.

İşitme Kayıplı Çocukların Erken Okuryazarlık Yaşantılarında Ailelerin Desteklenmesi

Birlikte Neler Yapacağız?

0:01 / 2:32

3 Beğeniler

Yorum

Bir yorum yaz...

Hilal ATLAR gönderdi şuna İKÇAD_UYGULAMAYA H...
Daha fazla
Öğretmen
27 Mar 2021 - 2:39 PM

Erken okuryazarlık gelişimini ve sizlerin bu gelişimdeki rollerinizi konuştuk. Bu videomuzda, bu süreçte sizlere eşlik edecek uzmanlar olarak bizi tanımanızı istedik :) İyi seyirler.

İşitme Kayıplı Çocukların Erken Okuryazarlık Yaşantılarında Ailelerin Desteklenmesi

Biz Kimiz?

0:01 / 5:03

3 Beğeniler

3 Yorumlar

Daha fazla cevap göster...

Ki

Böyle bir çalışmanın içerisinde olmaktan mutluluk duyuyoruz... Gelecek nesillere ve bizim yavrularımıza güzel çalışmalar bırakacak olan sizlere de sonsuz teşekkürler :)

Calendar

21 Mart Pazartesi

Agenda **YENİ**
Guide your class with a daily or weekly task list.

Today's Agenda

Schedule Agenda

Ekle

Schedule Event

View Full Calendar

Dağvet ot

Diğer - Destek - Hakkında - Mesaj - Giriş - Hizmet Şartları - İletişim Geçmişi - Blog - Twitter - Facebook - Edmodo © 2022

Görsel 3.9. Edmodo çevrimiçi sınıf görünümü

3.2.1.3. Modül 1: Videoların yayınlanması ve geri bildirimlerin alınması

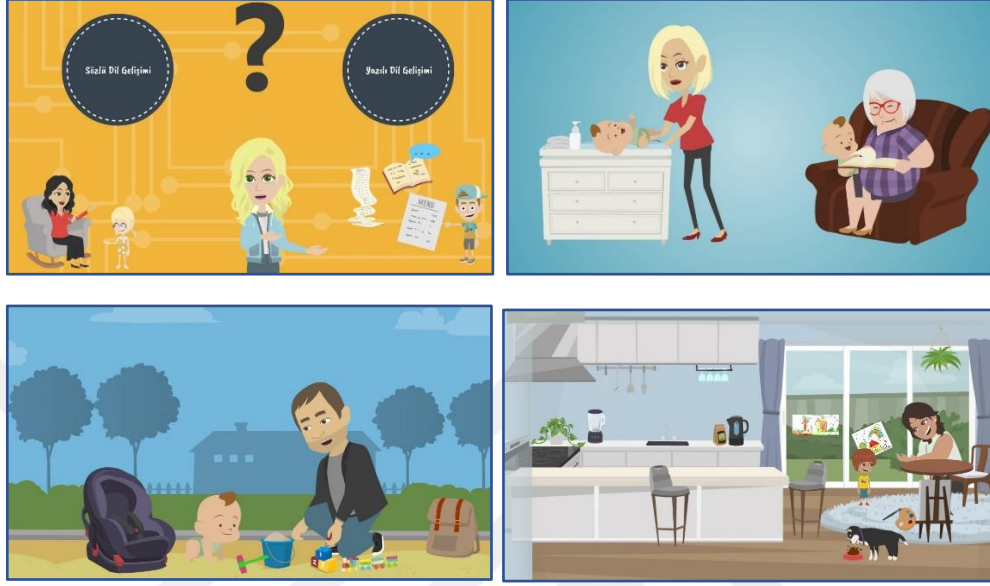
İlk modül olarak belirlenen uygulamaya hazırlık modülündeki video animasyonlar sırasıyla; erken okuryazarlık kavramı, erken okuryazarlıkta ailenin rolü, uzman tanıtımı ve uygulamanın tanıtılması olarak planlanarak hazırlanmış ve inandırıcılık komitesince onaylanmıştır (Araştırma Günlüğü, Mart 2021). Erken okuryazarlık kavramı video animasyonunda; yetişkinler için okuma ve yazmanın harfleri birleştirerek çözümlenmeler yapmak ve yazıya dökmek olduğu, okul öncesi dönemde çocukları ilk okuma yazma dönemine hazırlayan yaşantıların varlığı, yazılı çevrenin önemi, sözlü ve yazılı dil gelişiminin birlikte olduğu, çocukların yetişkinlerin okuryazar davranışlarını gözledikleri, okul öncesi dönemde birtakım okuryazarlık becerileri sergiledikleri ve erken okuryazarlığın doğumdan itibaren başladığı vurgulanmıştır. İlgili video animasyon 2 dakika 58 saniyedir (Video Animasyon 1, Erken Okuryazarlık Nedir?). Video animasyondan örnek sahneler Görsel 3.10’da gösterilmiştir.



Görsel 3.10. Erken okuryazarlık nedir? video animasyonundan örnek sahneler

Erken okuryazarlıkta ailenin rolü video animasyonunda; bebekler ve küçük çocuklarla doğumdan itibaren sözlü etkileşimler kuran yetişkinlerin aileleri olduğu, sözlü ve yazılı dilin birlikte geliştiği, çevredeki yazıları ve yazılı/basılı ürünleri okuyan, okuma ve yazmayı günlük yaşamda kullanan aile üyelerini izleyen çocukların okuryazar

davranışlarını gözlemlene ve deneme fırsatlarının olduğu aktarılmıştır. Bu video animasyon 3 dakika 55 saniyedir (Video Animasyon 2, Erken Okuryazarlıkta Ailenin Rolü Nedir?). Video animasyondan örnek sahneler Görsel 3.11’de gösterilmiştir.



Görsel 3.11. Erken okuryazarlıkta ailenin rolü nedir? video animasyonu örnek sahneler

Uzman tanıtımı video anlatımında; araştırmacı ve araştırma danışmanı kendilerini annelere tanıtmışlardır ve bu tanıtım toplam 6 dakika 3 saniye sürmüştür (Video Anlatım 1, Biz Kimiz?). Uygulamanın tanıtıldığı 2 dakika 32 saniyelik video animasyonda ise sırasıyla modüller ve bu modüllerin genel içerikleri anlatılmıştır (Video Animasyon 3, Birlikte Neler Yapacağız?). Videolar sırasıyla yayınlanmış ve hem çevrimiçi sınıfta hem de whatsapp aracılığı ile annelerden geri bildirimler alınmıştır. Görsel 3.12.’de annelerin çevrimiçi sınıfta videoların altına yaptıkları yorumlardan örnekler gösterilmiştir.



Görsel 3.12. Annelerin çevrimiçi ortamdaki geri bildirimlerinden örnekler

Emel Hanım videoyu ve animasyon karakterlerinde kendilerinin de yer almasını beğendiğine ilişkin yorum yapmıştır ve “çalışmanın kendilerine iyi geleceğini” ifade etmiştir. Yeşim Hanım ise yorumunda araştırmacıyı “yol gösterici” olarak tanımlamıştır ve “sonsuz güven ve güç verdiğini” belirtmiştir. Kadriye Hanım, çalışmada yer almaktan

mutlu olduğunu belirterek teşekkürlerini iletmiştir (Araştırma Günlüğü, 24.03.2021-29.03.2021; Edmodo, 24.03.2021-30.03.2021).

3.2.1.4. Modül 1: Modül sonu görüşmeleri ve modül seçimleri

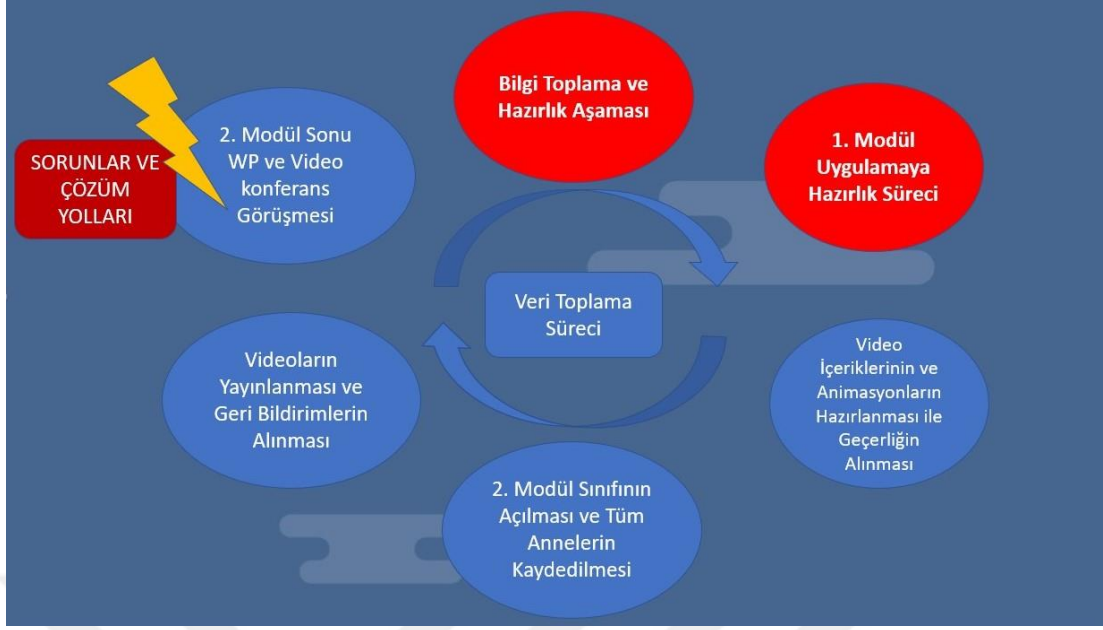
İlk modül olan uygulamaya hazırlık modülünün sonunda, annelerden katılmak istedikleri modülleri belirlemeleri istenmiştir. Kadriye Hanım tüm modüllere katılmak istediğini belirtmiştir. Yeşim Hanım ve Emel Hanım ise modül seçmekte zorlanmışlardır (Araştırma Günlüğü, 30.03.2021; Görüşmeler, 29.03.2021; 30.03.2021). İnanırcılık komitesi ile yapılan görüşme ile annelerin tüm modüllere ilişkin sınıflara kaydedilmelerine, ilgili modüllerde verilen bilgi ve önerileri yaşantılarına katmaları konusunda tercihlerin annelere bırakılarak esnek bir etkileşim sürdürülmesine karar verilmiştir (İnanırcılık Komitesi Toplantısı, 31.03.2021). Böylece Modül 1 tamamlanmıştır ve Modül 2: Erken Okuma Yazma Ortamları'na geçiş yapılmıştır.

3.2.2. Modül 2: Erken okuma yazma ortamları

Uygulama sürecinin ikinci modülü *Erken Okuma Yazma Ortamları* modülüdür. Modülün genel amacı, “Erken okuma yazma ortamlarının özelliklerini açıklayabilecek ve bu özellikler doğrultusunda ortamları tasarlayabileceksiniz.” olarak belirlenmiştir. Modülün kazanımları ise şu şekildedir:

1. Evde, yakın çevrede ve okul öncesi sınıflarda zengin bir okuma yazma ortamının özelliklerini tanır.
2. Çocuğunun yakın çevresindeki okuma yazma fırsatlarını belirler.
3. Çocuğu için evde zengin bir okuma yazma ortamı tasarlar.
4. Çocuğunun yakın çevresinde bulunan okuma yazma olanaklarını kullanır.
5. Çocuğu için tasarladığı okuma yazma ortamı doğrultusunda düzenlemeler yapar.
6. Yakın çevredeki okuma yazma olanakları doğrultusunda yeni yaşantılar geliştirir.

Uygulama sürecinin ikinci döngüsü Şekil 3.3'te gösterilmiştir.



Şekil 3.3. Erken okuma yazma ortamları modülü süreci

3.2.2.1. Modül 2: Video içeriklerinin hazırlanması ve geçerliğinin alınması

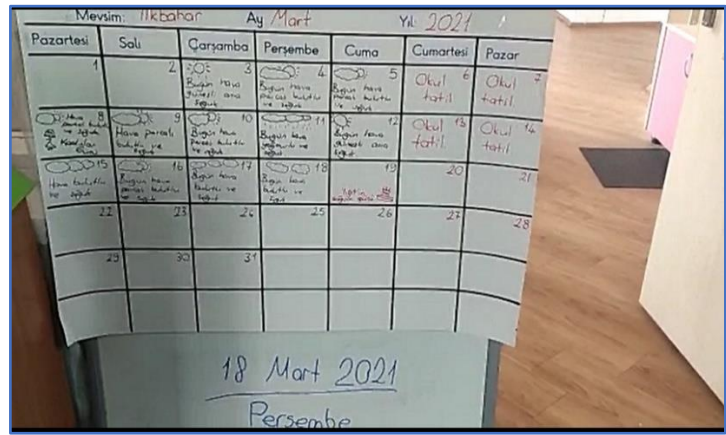
Birinci modüle benzer şekilde ilgili modülün içerik akışları hazırlanarak araştırmacı tarafından seslendirilmiştir. Modüle ilişkin üç adet video animasyon hazırlanmıştır. Bu video animasyonlarda; erken okuryazarlık bağlamında ev ortamının özellikleri, yakın çevremizdeki fırsatlar ve sınıf ortamının özellikleri anlatılmıştır (Araştırma günlüğü, Mart 2021; İnanırcılık Toplantıları, 21.03.2021; 27.03.2020; 31.03.2021).

Ev ortamının özelliklerinin anlatıldığı video animasyonda, çocukların erken okuryazarlık gelişimlerinin ev ortamının özelliklerinden etkilendiği ve çocuğa sağlanan zengin okuma yazma ortamının önemi vurgulanmıştır. Evdeki kalem, defter, resim kağıdı, boya kalemleri, çocuk kitaplarının okuma yazma ortamını zenginleştirdiği aktarılmıştır. Aynı zamanda çocuğun ilgisini çeken ve düzeyine uygun kitapların çocukla birlikte seçilmesinin, bu kitapların çocuğun ulaşabileceği bir yerde bulunmasının öneminden söz edilmiştir. Çocuğa sağlanan diğer malzemelerin resim ve çizimler yapma fırsatları sağladığı belirtilmiştir. Sözlü dil becerisinin gelişimi ve çocuğun günlük yaşantıları tekrar canlandırabileceği oyun yaşantıları için de oyuncakların önemli olduğu vurgulanmıştır. Buna ek olarak; teknolojik aletlerin ve aile okuryazarlığının da zengin bir okuma yazma ortamının unsurları olduğu ifade edilmiştir (Video Animasyon 4, Erken Okuma Yazma Ortamları Ev Ortamı).

Yakın çevremizdeki fırsatların anlatıldığı video animasyonda; logolar, tabelalar, etiketler, menüler ürün ambalajlarındaki yazılar gibi çevresel yazıların önemi vurgulanmıştır. Ailelerin çocuklarıyla birlikte market alışverişi yaparken, mağazada, restoranda, yolda, toplu taşıma araçlarında, sinemada karşılaştıkları ve paylaşabilecekleri örnekler sunulmuştur. Video animasyon içeriğindeki örneklerden biri şu şekildedir:

“...Örneğin bir market alışverişimizi düşünelim. Sıklıkla gittiğimiz bir markete yaklaştığımızda öncelikle logosunu ve tabelasını görürüz. Bu logo renkli bir sembol veya harf olabilir. Marketin adını da her gittiğimizde aynı şekilde tabelada görürüz. Çocuklar da gittikleri marketin adını ve logosunu gördükçe tanımaya başlarlar. Markete girdiğimizde ise birçok ürün ambalajında logolar ve yazılar vardır. Çocuklar bu yazılara da zamanla aşina olurlar ve sıklıkla tercih edilen ürünleri de tanımaya başlarlar. Ayrıca marketlerde bize reyonların isimlerini gösteren veya çeşitli mesajlar veren yazılar da vardır. Alışveriş yaparken genellikle aldıklarımızın etiketlerine ve fiyatlarına da bakarız...” (Video Animasyon 5, Erken Okuma Yazma Ortamları Yakın Çevre).

Sınıf ortamının özellikleri ise; erken okuryazarlığı destekleyen okul ve sınıf ortamının özellikleri İÇEM’den alınan örneklerle hazırlanan video animasyon ile anlatılmıştır. Malzemelerin düzenli olduğu ve malzeme kutularının üzerinde isimlerinin yazdığı, sınıf panolarında, koridorlarda etkinliklerin ve çocukların ürünlerinin sergilendiği gösterilmiştir. Ayrıca sınıfta bir okuma köşesinin ve ulaşılabilir bir kitaplığın bulunduğu, ürünlerin ve materyallerin yazılarla desteklendiği vurgulanmıştır (Video Animasyon 6, Erken Okuma Yazma Ortamları Sınıf Ortamı). Sınıf ortamı video animasyonunda kullanılan örnekler Görsel 3.13’te sunulmuştur.



Görsel 3.13. Sınıf ortamının özelliklerini anlatan video animasyondaki örnek gösterimler

3.2.2.2. Modül 2 sınıfının açılması ve tüm annelerin kaydedilmesi, videoların yayınlanması ve geri bildirimler

Edmodo çevrimiçi ortamında erken okuma yazma ortamları ismiyle bir sınıf açılarak anneler sınıfa kaydedilmiştir (Araştırma Günlüğü, 29.03.2021). Videolar sırasıyla yayınlanmıştır ve annelerden videolara yaptıkları yorumlarla geri bildirimler alınmıştır (Edmodo, 31.03.2021; 11.04.2021). Whatsapp ile sürdürülen etkileşimlerle yaşantılarından örnekler toplanmaya başlamıştır. Bu örneklerde çocuklardan ikisinin ev ortamındaki yaşantılarının zenginleşmeye başladığı görülmüştür. Örneğin; Kadriye Hanım Mete'nin çizme ve boyama denemeleri yapabilmesi için evin balkon duvarında bir alan oluşturmuştur. Aynı zamanda ev ortamındaki kitap sayısının arttığını ifade etmiştir (Araştırma Günlüğü, Nisan 2021; Ürünler, Nisan 2021). Ev ortamının zenginleşmesine ilişkin örnekler Görsel 3.14'te gösterilmiştir.



Görsel 3.14. Mete'nin ev ortamının zenginleşmesi

Ev ortamında kitaplarla yaşantılarının arttığını ve babanın da okuma yaşantılarına ilk kez katılım gösterdiğini vurgulamıştır. Ayrıca Kadriye Hanım kendisine de bir okuma saati düzenleyerek Mete'nin de görebileceği bir ortamda kitap okumaya başlamıştır (Araştırma Günlüğü, Nisan, 2021; Ürünler, Nisan, 2021; Video Gözlemler, Nisan 2021). Buna ek olarak Kadriye Hanım videoya çevrimiçi sınıfta yorum da eklemiştir. Kadriye Hanım'ın yorumu Görsel 3.15'te gösterilmiştir. Yaşantı örnekleri ise Görsel 3.16'da sunulmuştur.



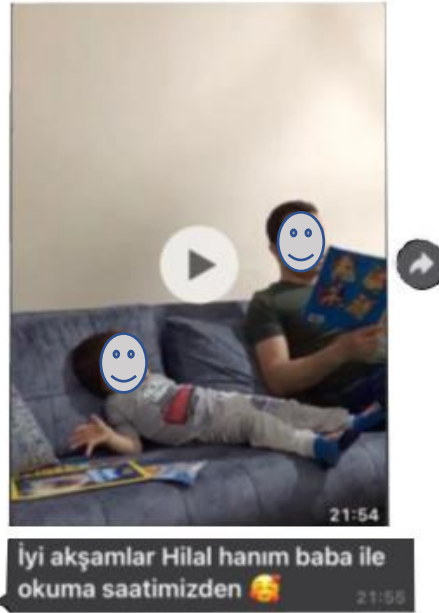
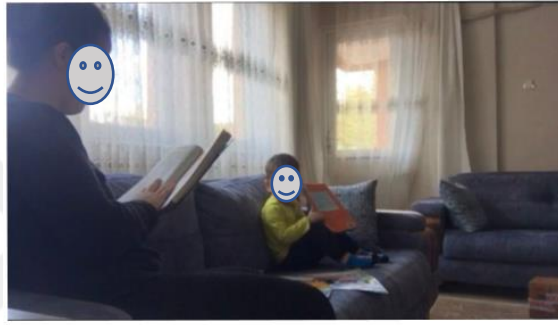
K [redacted]

Bu videoda ki bir çok şey bizim hayatımızda yer alıyor... Bu hafta içerisinde dikkat etmemiz gereken ve Yaşam alanımızda yapmamız gereken bir kaç değişikliği de not aldım:) yönlendirmeler için teşekkürler...

Tercüme et

Beğen • Cevapla • 31 Mar 2021, 12:47 AM

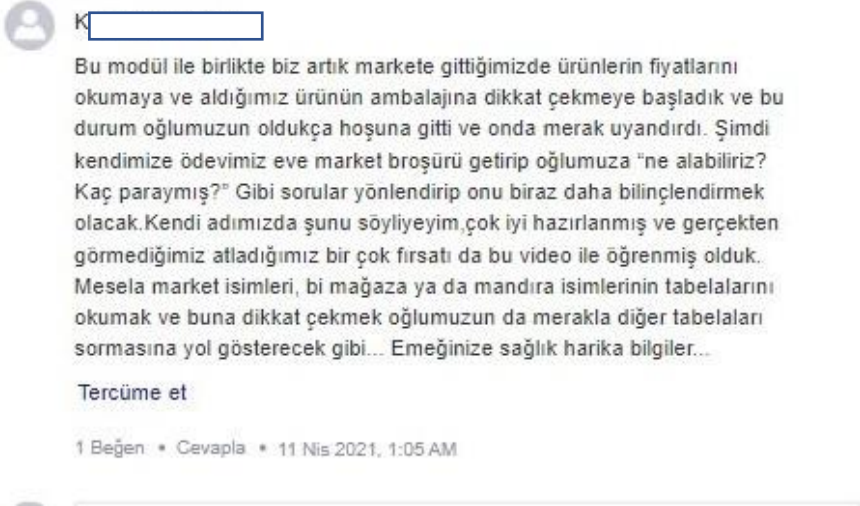
Görsel 3.15. Kadriye Hanım'ın ev ortamı video animasyonuna yorumu



Görsel 3.16. Mete'nin evinde aile okuryazarlığı ve baba ile okuma yaşantısı örneği

Kadriye Hanım; yakın çevrelerinde gördükleri tabelalar ve yazılar, yolda her zaman gördükleri bir heykelin altındaki yazılar, alışveriş yaşantılarında etiketler ve ambalajdaki yazılar hakkında konuştuklarını da aktarmıştır (Araştırma Günlüğü, Nisan 2021; Ürünler,

Nisan, 2021; Video Gözlemler, Nisan 2021). Aynı zamanda alışveriş yaşantılarında çevredeki fırsatları fark ettiklerini ve alışverişe özgü dili de kullanmaya başladıklarını çevrimiçi sınıfta yaptığı yorumda belirtmiştir (Edmodo, 11.04.2021). Yaşantılara örnekler ve Kadriye Hanım'ın çevrimiçi sınıftaki yorumu Görsel 3.17'de verilmiştir.



Görsel 3.17. Mete'nin yakın çevresindeki yaşantıların fark edilmesi ve Kadriye Hanım'ın yorumu

Yeşim Hanım ise Özlem'le birlikte kitap okuma yaşantılarının arttığını vurgulamıştır (Ürünler, Nisan, 2021; Video Gözlem, Nisan 2021). Özlem'in okuma yaşantılarından örnekler Görsel 3.18'de gösterilmiştir.

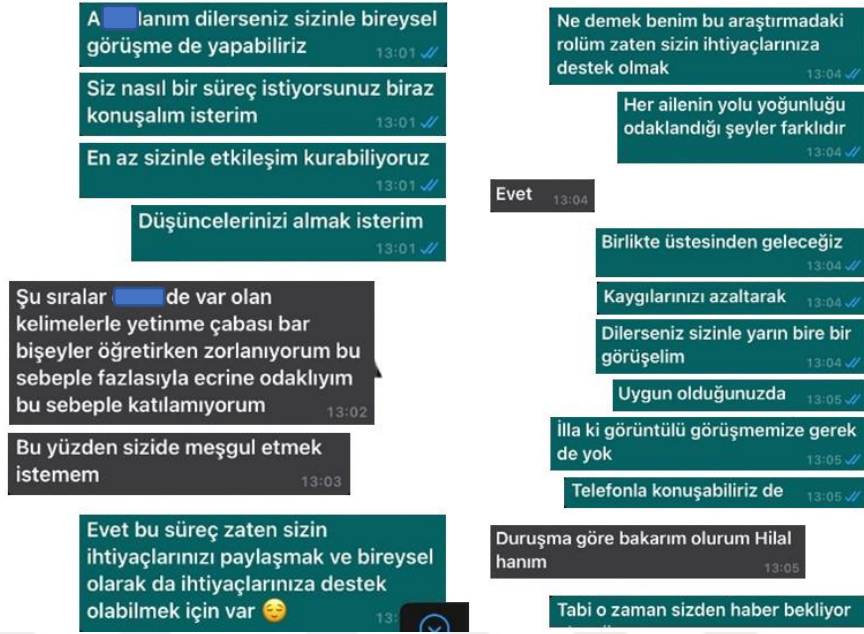


Görsel 3.18. Özlem'in okuma ve okur gibi yapma yaşantılarının artması

3.2.2.3. Modül 2: Modül sonu grup görüşmesi

İkinci modülün sonunda annelerle grup görüşmesi gerçekleştirilerek video animasyonlar birlikte değerlendirilmiştir. Emel Hanım; ev ortamında Melih için bir oyun alanı ve kitap köşesi oluşturmaları gerektiğini, yakın çevrede market yaşantısında marketleri renklerinden ayırt etmeye başladığını fark ettiklerini ifade etmiştir. Yeşim Hanım; yaptıklarının doğru ve uygun olduğunu öğrendiğine sevindiğini belirterek, pandemi döneminde alışverişe birlikte gidemediklerini ve benzer yakın çevre fırsatlarını kaçırdıklarını vurgulamıştır. Kadriye Hanım; ev ortamını zenginleştirebileceklerini ve yakın çevredeki fırsatları fark etmeye başladıklarını belirterek, sınıf ortamı hakkında bilgi sahibi olduğu için mutlu olduğunu aktarmıştır (2. Modül Sonu Grup Görüşmesi, 25.04.2021).

Aylin Hanım ise modül sonu görüşmeye katılmamıştır. Aylin Hanım ile yapılan yazılı görüşmede Aylin Hanım, “çocuğunda var olan kelimelerle yetinme çabası içinde” olduğunu belirtmiştir ve “durumuna göre” araştırmacıya ulaşacağını ifade etmiştir. Araştırmacı ise “her ailenin bireysel ihtiyaçlarının farklı olabileceğini” ve “araştırmadaki rolünün bu ihtiyaçlara destek olmak” olduğunu hatırlatmıştır (Aylin Hanım ile Görüşme, 24.04.2021). İlgili görüşmeler Görsel 3.19’da gösterilmiştir. Araştırma danışmanı ile yapılan görüşmede; Aylin Hanım’la bire bir görüşme için randevu alınmasına, bu görüşmede anneye araştırmaya katılım şekli ile ilgili isteklerinin sorularak birlikte belirlenmesine ve gerektiğinde telefonla aranmasına karar verilmiştir (Araştırma günlüğü, 23.04.2021; Danışmanla Görüşme, 23.04.2021).



Görsel 3.19. Aylın Hanım ile görüşme

3.2.2.4. Modül 2: Uygulama sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm yolları

Erken okuma yazma ortamları modülünün uygulama sürecinde üç temel sorun yaşanmıştır. Bu sorunlardan ilki, Aylın Hanım'ın araştırma sürecine aktif katılmaması ve araştırmacı ile etkileşimi sürdürmemesi olarak belirlenmiştir. Araştırmacı ikinci modülün izleyen ayında anneye telefonla da ulaşamamıştır (Araştırma Günlüğü, Nisan-Mayıs, 2021; Aylın Hanım ile Görüşme, 23.04.2021). İnanırcılık komitesi ile gerçekleştirilen toplantı sonrasında Aylın Hanım'ın pasif katılımının bir süre daha izlenmesine ve dilediğinde araştırmaya aktif katılımının desteklenmesine karar verilmiştir. Tüm aileler için belirlenen sorunlardan biri de pandemi nedeniyle günlük rutinlerin aksaması olarak görülmüştür. Bu sorunun çözümüne ilişkin alınan kararda, ailelerle yazılı ve görüntülü etkileşimlerin sürdürülmesi onaylanmıştır. Belirlenen üçüncü sorun ise, bilgi verici olan modüllerin değerlendirmesi ile ilgilidir. Bu sorunun çözümü için, tüm modüllerin sonuna "Hatırlayalım" bölümleri hazırlanarak ailelere sunulması planlanmıştır. Ayrıca bu kontrol listelerinin esnek, geri bildirim için açık ve bilgileri hatırlatıcı özellikte olmasına karar verilmiştir (İnanırcılık Komitesi Toplantısı, 27.05.2021).

Uygulama sürecinin birinci ve ikinci modüllerine ilişkin alınan kararlar uygulamaya konmuştur. Modül sonu "Hatırlayalım" bölümleri için bilgi içeriğine uygun maddelerin geçerliği alınarak ailelere sunulmuştur. Dosyalar whatsapp uygulaması ile ailelere iletilmiştir ve yanıtları alınmıştır. Uygun cevap verilmeyen maddeler için aileler

modüldeki ilgili videolara hem yönerge ile hem de yazılı iletişim aracılığıyla yönlendirilmiştir (Araştırma Günlüğü, 10.06.2021; Ürünler, 10.06.2021). Süreç değerlendirmesine ve modül sonu grup görüşmelerine ek olarak uygulanan “Hatırlayalım” kontrol listeleri araştırma sürecinin ikinci modülünün uygulanmasının sonunda gerçekleştiği için akışı bozmamak adına birinci ve ikinci modül sonu değerlendirmelerden örnekler Görsel 3.20’de birlikte sunulmuştur.

HATIRLAYALIM MODÜL 1

Yönerge: *Aşağıdaki maddeleri okuyarak doğru olduğunu düşündüğünüz madde için “Doğru”, yanlış olduğunu düşündüğünüz madde için “Yanlış” ifadesini işaretleyiniz.*

- 1) Erken okuryazarlık sözlü dil becerilerinin gelişimi ile birlikte çevredeki yazıların anlamlı olduğunu ve işlevini fark etmektir.
Doğru Yanlış
- 2) Çevremizde bulunan yazıları okumayı okula gitmeden önce çocuklarımıza öğretmeliyiz.
Doğru Yanlış
- 3) Gazete, dergi ve kitaplardaki yazıları okuyan yetişkinler, erken dönemde çocuklar için iyi bir örnektir.
Doğru Yanlış
- 4) Erken okuryazarlık doğumdan itibaren başlar.
Doğru Yanlış
- 5) Erken okuryazarlık gelişimi çocuğun ileriki yıllarda okuma başarısını etkilemektedir.
Doğru Yanlış
- 6) Okul öncesi dönemde alfabedeki harfler ve sesler çocuklara tek tek öğreilmeli ve kontrol edilmelidir.
Doğru Yanlış
- 7) Okul öncesi dönemde erken okuma yazma ortamı evimizdir.
Doğru Yanlış

Kalem Sifir Geri al Yinele

× ✓



HATIRLAYALIM MODÜL 2

Yönerge: Aşağıdaki maddeleri okuyarak doğru olduğunu düşündüğünüz madde için “Doğru”, yanlış olduğunu düşündüğünüz madde için “Yanlış” ifadesini işaretleyiniz.

- 1) Erken dönemde okuma yazma bilmeyen çocuklar için kağıt, kalem, defter, kitap gibi materyaller bulundurmaya ihtiyaç yoktur.
Doğru Yanlış
- 2) Market, alışveriş merkezleri ve mağazalardaki yazılar çocukların okuma yazmanın anlamını ve işlevini fark edebilmeleri için fırsattır.
Doğru Yanlış
- 3) Restoranda sipariş verirken çocuğumuzla menüdeki yazıları paylaşabiliriz.
Doğru Yanlış
- 4) Aile üyelerinin okuma yazma yaşantıları ev ortamının niteliğini etkilemez.
Doğru Yanlış
- 5) Erken okuryazarlık gelişimi için ev ortamında çocukların ürünlerinin sergilenmesi önemli bir okuryazarlık fırsattır.
Doğru Yanlış

Görsel 3.20. 1. ve 2. modül hatırlayalım kontrol listelerinden örnekler

Kontrol listeleriyle yapılan değerlendirmelerde öne çıkan ortak durum ailelerin erken dönemde çevredeki yazıların “öğretilmesi” ve “paylaşılması” kavramları konusunda karmaşa yaşamalarıdır. Annelerden ikisi bu maddeyi boş bırakırken, bir tanesi yanlış cevabı işaretlemiştir (Ürünler, Mayıs 2021). Annelere çevresel yazıların paylaşılması ancak yazının öğretilmemesi gerektiği ile ilgili bire bir geri bildirimler verilmiştir ve anneler birinci modüldeki ilgili videolara yeniden yönlendirilmiştir (Araştırma Günlüğü, Haziran, 2021). Bu süreçte anneler telefon ile işaretleme yapmada da sıkıntı yaşamışlardır. Bu duruma ilişkin danışmanla yapılan görüşmede izleyen modüllerde kontrol listelerinin basılı olarak gönderilmesine karar verilmiştir (Araştırma Günlüğü, 06.06.2021). İkinci modülün sonunda araştırma sürecinde yaşanan bir diğer sorun ise proje bütçesinden alınan çocuk kitaplarının sarf malzemesi olarak sayılması ve proje bitiminde iadesinin talep edilmesidir. Bu sorun danışmanla paylaşılmıştır ve üniversitenin merkez ayniyat sorumlusu ile görüşülmesine karar verilmiştir. Araştırmacı yetkili kişiyle görüşme yapmıştır ve projenin onaylanan amaçlarından birinin de “Okuma

yazma materyalleri sağlamak” olduğunu belirtmiştir. Görüşmenin sonunda alınan kitaplar demirbaş statüsüne yeniden kabul edilmiştir (Araştırma Günlüğü, 08.06.2021). Böylece Modül 2 tamamlanmıştır ve Modül 3: Erken Okuma Yazma Yaşantıları’na geçiş yapılmıştır.

3.2.3. Modül 3: Erken okuma yazma yaşantıları

Uygulama sürecinin üçüncü modülü Erken Okuma Yazma Yaşantıları modülüdür. Bu modülün genel amacı, “Erken okuma yazma yaşantılarını çözümleyebilecek ve yeni yaşantılar tasarlayabileceksiniz.” olarak belirlenmiştir. Modülün kazanımları ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Erken okuryazarlık yaşantılarını tanımlar.
2. Günlük rutinlerindeki erken okuryazarlık yaşantılarından örnekler verir.
3. Günlük rutinleri ile erken okuryazarlık yaşantılarını karşılaştırır.
4. Günlük rutinlerindeki erken okuryazarlık yaşantılarına ekleyebileceği özellikleri açıklar.
5. Günlük rutinlerine ekleyebileceği yeni erken okuryazarlık yaşantılarını tasarlar.
6. Günlük rutinleri için tasarladığı erken okuryazarlık yaşantılarını çocuğuyla birlikte kullanır.

Modülün uygulama süreci ikinci modüle benzer şekilde gerçekleşmiştir. Şekil 3.4’te üçüncü modülün döngüsü yer almaktadır.



Şekil 3.4. Erken okuma yazma yaşantıları modülünün süreci

3.2.3.1. Modül 3 sınıfının açılması ve ailelerin kaydedilmesi

Modülün uygulama sürecinde açılan çevrimiçi sınıfa ailelerin kayıtları yapılmıştır. Üçüncü modülde yaşanan ilk sorun Aylin Hanım'a ulaşamaması ve sınıfa üyelik davetini kabul etmemesidir. Bunun üzerine inandırıcılık komitesinde alınan karar doğrultusunda annenin araştırmadan ayrıldığı kabul edilmiştir (Araştırma Günlüğü, Haziran, 2021).

3.2.3.2. Modül 3: Video içeriklerinin hazırlanması, geçerliğinin alınması ve yayınlanması

Erken okuma yazma yaşantıları modülü animasyonları için hazırlanan içeriklerin geçerliği alınırken, geçerliği alınan animasyonlar hazırlanmıştır yeniden geçerliği alınmıştır ve yayınlanmaya başlamıştır. Dolayısıyla modülün hazırlık ve uygulama süreci iç içe devam etmiştir. Modülün içeriğindeki yaşantılar şu şekildedir:

1. Şarkı, tekerleme ve bilmece yaşantıları
2. Masal anlatma yaşantıları
3. Alışveriş yaşantıları
4. Resim ve çizimler yapma yaşantıları
5. Yiyecek hazırlama yaşantıları
6. Teknolojik aletlerle yaşantılar
7. Kitaplarla yaşantılar
8. Oyunlar
9. Takvim, saat ve zamanı planlama yaşantıları
10. Yakın çevremizdeki diğer yaşantılar (Sinema, tiyatro, gezi vb. yaşantılar)
11. Yaşantıların birbiriyle ilişkileri

Şarkı, tekerleme ve bilmece yaşantılarının anlatıldığı video animasyonda; söylenişleri birbirine benzeyen, kafiye içeren sözcükleri duymanın sesbilgisel farkındalığın gelişimine katkı sağladığı aktarılmıştır. Birlikte şarkılar, tekerlemeler söylemenin ve bilmece sorup cevaplamanın, dinleme becerileri ile işitsel hafızanın gelişimini desteklediği anlatılmıştır. Aynı zamanda şarkılardan, bilmecelerden oluşan bir defterin birlikte oluşturulması önerilmiştir ve yazı farkındalığının önemine değinilmiştir. Her şeyden önce birlikte keyif almanın önemi vurgulanmıştır (Video Animasyon 7). Masallarla yaşantıların anlatıldığı video animasyonda; masalların hikayeye benzeyen (karakterler, olay örgüsü gibi) ve hikayeden farklılaşan (bazen yer ve

zamanın olmayışı, gerçek dışı olaylar) özelliklerine yer verilmiştir. Aynı zamanda masallara özgü olan; “Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde” “Bir varmış, bir yokmuş” “Bir zamanlar” “Zamanların birinde” “Uzak ülkelerin birinde” gibi dil kalıplarının önemi vurgulanmıştır. Masalların okunabileceği veya anlatılabileceği, bu esnada etkileşimin önemli olduğu aktarılmıştır (Video Animasyon 8). Alışveriş yaşantılarının anlatıldığı video animasyonda ise; alışveriş yapılan mekanlardaki yazılı dil fırsatları vurgulanmıştır. Ayrıca alışveriş yaşantısı öncesinde liste hazırlama önerisi verilmiştir ve sonrasında evde oynanabilecek alışveriş oyunu anlatılmıştır. İnanırcılık görüşmesinde alınan geri bildirimde uygun olarak alışverişe özgü dilin kullanımı ve mobil alışveriş uygulamaları da anlatıma eklenmiştir (Danışmanla Görüşme, 10.09.2021; Video Animasyon 9).

Resim ve çizimler yapma yaşantısının sunulduğu video animasyonda; erken dönemde çocukların karalamalarının, çizimlerinin ve resimlerinin ilk yazılı ürünleri olduğu anlatılmıştır. Bu karalamaların zamanla harflere benzeyeceği açıklanmıştır. Bu ürünlerin değer görmesinin ve sergilenmesinin erken okuryazarlığın gelişimi için önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca ürünlerin köşelerine çocukların isimlerinin ve tarihin yazılmasının da yazılı dil farkındalığı ile harf bilgisini desteklediği ifade edilmiştir (Video Animasyon 10). Kitaplarla yaşantıların aktarıldığı videoda; bu yaşantıların çocuğa okuma, çocukla birlikte okuma ve çocuğun okur gibi yapması gibi çeşitli şekillerde gerçekleştirilebileceği anlatılmıştır. Kitaplarla yaşantıların, erken okuryazarlık becerilerini bir bütün olarak destekleyen önemli bir yaşantı olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca anne babalarla birlikte bir kitabı birlikte okumanın veya resimlerine birlikte bakmanın küçük çocuklara yeni deneyimler kazandırdığı belirtilmiştir. Çocukların okuryazar davranışları kitaplarla yaşantılarda gözleyebileceği ifade edilmiştir. Bu yaşantıların etkileşimli bir şekilde deneyimlenmesinin çok önemli olduğu ve yetişkinlerin kullanacağı stratejilerin etkileşimlerde rol oynadığı aktarılmıştır (Video Anlatım 2).

Oyun yaşantılarının sunulduğu videoda da benzer şekilde oyunlardaki yetişkin çocuk etkileşiminin öneminden söz edilmiştir. Oyun türleri ve oyunların okuryazarlıkla nasıl ilişkili olduğu açıklanmıştır. Oyun ve okuryazarlığın ortak noktalarından; sembolik temsiller, anlatım ve dilin özellikleri örneklerle anlatılmıştır (Video Anlatım 3). Yiyecek hazırlama yaşantılarının aktarıldığı video anlatımda, çocuklarla birlikte bir tarife bakarak ve malzeme ambalajlarını inceleyerek yiyecek hazırlamanın erken okuryazarlığı desteklediği örnekler belirtilmiştir. Ayrıca tarif defteri hazırlama ile ilgili öneriler de

sunulmuştur ve “Afiyet olsun” “Eline sağlık” gibi sözlü dil kalıplarının yanı sıra yiyeceklerin tatları, ısıları gibi kavramların paylaşılmasına bir fırsat olduğu vurgulanmıştır. Bu video anlatıma geçerlik görüşmesinin sonunda yiyecek hazırlama yaşantısı öncesinde uyulması gereken hijyen kuralları da eklenmiştir (Danışmanla Görüşme, 01.10.2021; Video Anlatım 4).

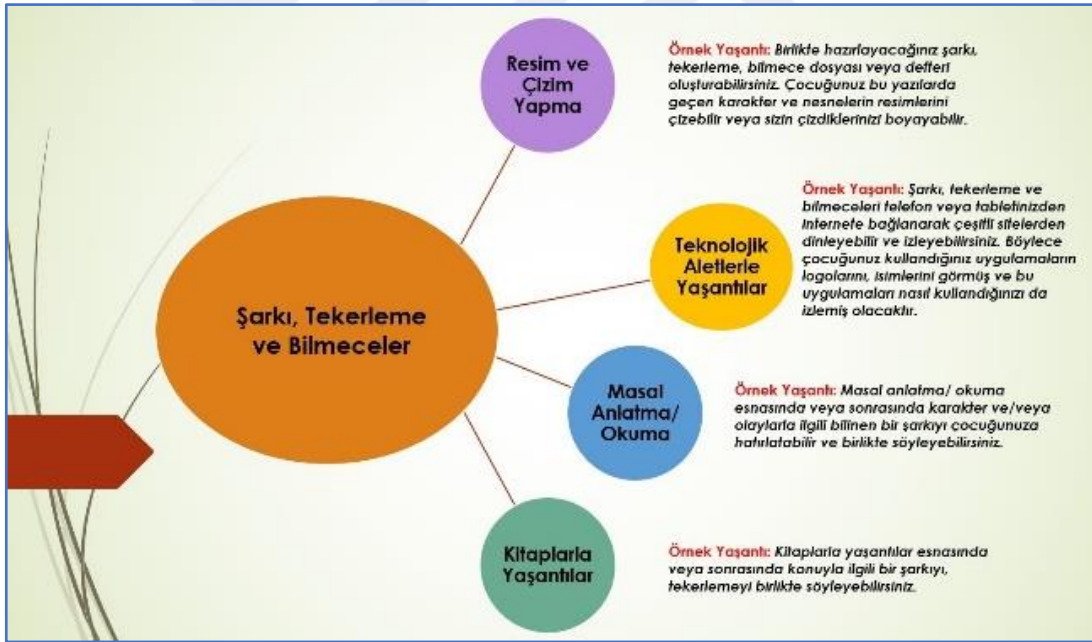
Teknolojik aletlerle yaşantıların sunulduğu video anlatımda ise; evde ve yakın çevrede bulunan tablet, telefon, bulaşık makinesi, çamaşır makinesi, televizyon gibi tüm teknolojik aletlerin üzerindeki yazıların çocuklar için anlamlı olduğu anlatılmıştır. Bu aletleri birlikte kullanırken kurulan etkileşimlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklediği belirtilmiştir (Video Anlatım 5). Takvim ve zamanı planlamanın erken okuryazarlıkla ilişkisinin aktarıldığı videoda, günlük yaşamda yetişkinlerin kullandığı takvim, saat gibi araçların üzerindeki yazıların önemi aktarılmıştır ve örnekler verilmiştir (Video Anlatım, 6). Yakın çevredeki diğer yaşantıların sunulduğu video anlatımda; geziler, sinema, tiyatro, kitapçı, kütüphane, müze gibi ortamlarda bulunan okuma yazma fırsatları öne çıkarılmıştır. Bu fırsatların kullanımı ve bu mekanlardan ev ortamına taşınabilecek malzemelere örnekler verilmiştir (Video Anlatım, 7). Video anlatımlardan örnekler Görsel 3.21’de gösterilmiştir.



Görsel 3.21. Video anlatımlardan örnek gösterimler

Her bir okuma yazma yaşantısının sunumunun sonunda, o yaşantının diğer okuryazarlık yaşantılarıyla ilişkisi de aktarılmıştır. Örneğin yiyecek hazırlama yaşantısı anlatımındaki içerikte; “Yiyecek hazırlama yaşantılarını farklı erken okuryazarlık yaşantıları ile birleştirerek de etkinlikler yapabilirsiniz. Örneğin pasta yaparken pasta ile ilgili bir şarkı, meyve salatası hazırlarken meyvelerle ilgili bir şarkıyı beraber söyleyebilirsiniz.” ifadeleriyle şarkılarla yaşantılarla ilişki kurulmuştur (Video Anlatım 4).

Alışveriş yaşantılarının içeriğinde, “Alışveriş yaşantıları ile teknolojik aletlerle yaşantıları da birleştirebiliriz. Bildiğiniz gibi özellikle pandemi ile birlikte hepimiz mobil ve sanal alışveriş uygulamalarını kullanır hale geldik. Çocuğunuzla birlikte mobil uygulamalar üzerinden veya sanal alışveriş sitelerinde alışveriş yaparken de etkileşim kurabilirsiniz.” aktarımıyla, teknolojik aletlerle yaşantılarla ilişkilendirme önerisi verilmiştir (Danışmanla Görüşme, 10.09.2021; Video Animasyon 9). Modülün uygulama sürecinde ailelerin yaşantıları birbiriyle ilişkilendirmede zorlanmaları ile birlikte yaşantı ilişkilerinin daha detaylı şekilde anlatılmasına gereksinim duyulmuştur. Bu gereksinimin karşılanması için yaşantı ilişkilerini anlatan bir sunum ve basılı bir kitapçık hazırlanarak ailelere gönderilmiştir. Daha fazla bilgi talep eden anne ile ise bire bir görüşme yapılarak yaşantı ilişkileri örnekleriyle anlatılmıştır (Araştırma Günlüğü, Eylül-Ekim, 2021; İnanırcılık Komitesi Toplantısı, Ekim 2021). Yaşantı ilişkilerinin anlatıldığı kitapçıktan örnek bir sayfa Görsel 3.22’de gösterilmiştir.



Görsel 3.22. Yaşantı ilişkileri kitapçığında örnek sayfa

Erken okuma yazma yaşantıları modülünün uygulama süreci ile birlikte ailelere aralıklı olarak çocuk kitapları gönderilmeye başlamıştır. Kitap gönderimindeki amaçlar; okuma yazma ortamını zenginleştirmek, kitap okuma yaşantısını desteklemek, anne ve çocuğun okuma yaşantısından keyif almasını sağlamak ve etkileşimi artırmaktır. Ailelere

aralıklı olarak kitap gönderimi uygulama sürecinin sonuna kadar devam etmiştir (Araştırma Günlüğü, Haziran 2021-Şubat 2022).

3.2.3.3. Modül 3: Uygulama sürecinde yaşanan sorunlar ve çözümler

Üçüncü modülün uygulama sürecinde yaşanan temel sorunlar ve yapılan eylem planları ile çözüme kavuşan durumlar; bir önceki başlıkta aktarılan materyallerdeki değişimin gözlenebilmesi ve akışın bozulmaması için süreç içinde aktarılmıştır. Modülün hazırlık ve uygulama süreci iç içe devam ederken yaşanan temel sorun; araştırmacının kadrosunun bulunduğu üniversiteye Yüksek Öğretim Kurumu kararı ile öğrenim süresinin bitiminden erken geri çağırılması ve danışman görüşünün alınmamasıdır. Bu süreçte yapılan eylem planında; geri dönme sürecinde içerik hazırlığına ve inandırıcılık toplantılarına uzaktan ve mümkün olduğunda yüz yüze devam edilmesine, yüz yüze gerçekleştirilen inandırıcılık komitesi toplantılarının haftalık olarak gerçekleştirilmesine, ailelerle etkileşimin kesintisiz sürdürülmesine ve sürecin detaylı olarak veri toplama tablosuna işlenmesine karar verilmiştir (İnandırıcılık Komitesi Toplantısı, Temmuz 2021).

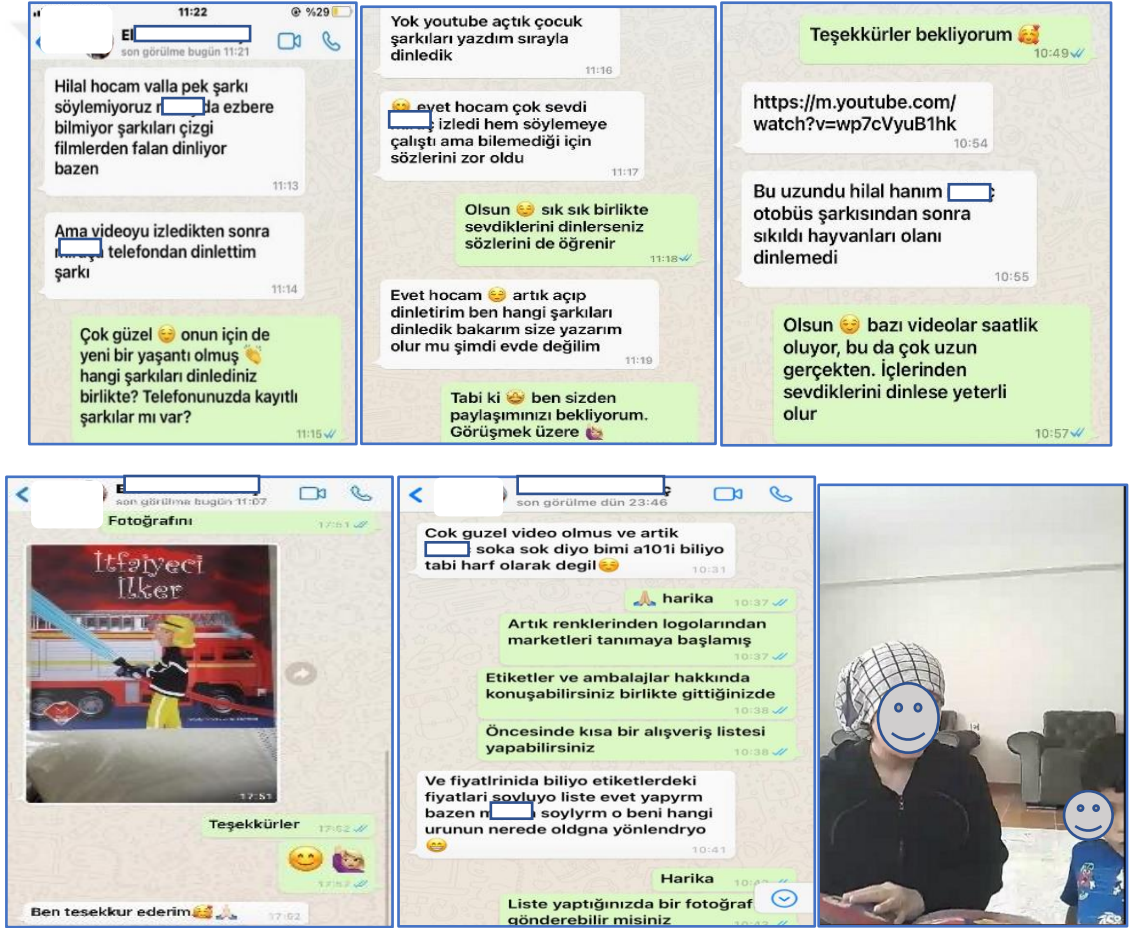
Hazırlıkları ve etkileşimleri içeren ve izlenen detaylı veri toplama tablosu Ek-5'te gösterilmiştir. Bir ay sonra araştırmacı geçici olarak görevlendirilmiştir ancak izleyen bir ayın sonunda geçici görevlendirilme süresi herhangi bir gerekçe gösterilmeksizin yeniden kısaltılmıştır (Araştırma Günlüğü, Eylül 2021). Bu aşamada araştırmacının kadrosunun bulunduğu ilin uzaklığı, süreçte yaşadığı sağlık problemleri ve geçici olarak kaldığı yerde ve seyahat esnasında internet erişiminin kısıtlı olması gibi durumlar animasyon hazırlığını güçleştirmiştir. Bu soruna ilişkin yapılan eylem planında kalan altı yaşantı içeriğinin video anlatım yapıları olarak sunulmasına karar verilmiştir.

3.2.3.4. Modül 3: Ailelerin yaşantılarındaki değişimler

Uygulama sürecinin birinci ve ikinci modülünde; ailelerin yaşantılarında bazı değişiklikler gözlenmeye başlamıştır. Bu değişimler erken okuma yazma ortamları modülündeki örneklerde gösterilmiştir. Bu başlıkta ise; erken okuma yazma yaşantıları modülünün uygulama sürecindeki değişimlerle birlikte araştırmanın uygulama sürecinin sonuna kadar gözlenen değişimler bir bütün olarak sunulacaktır.

Emel Hanım ve Melih'in yaşantıları: Erken okuma yazma yaşantılarındaki animasyonlar yayınlanırken annelerle sürdürülen etkileşimlerle yaşantılardan örnekler

toplanmaya ve geri bildirimler verilmeye devam edilmiştir. Melih'in şarkılarla ve kitaplarla yaşantılarının olmadığı, resim ve çizim yapma yaşantılarına katılmadığı, dolayısıyla annenin ürünleri sergilemediği, yakın çevredeki yaşantılarda yazılı dil fırsatlarından yararlanmadıkları bilinmektedir. Modül sürecinde anne ile kurulan etkileşimlerde ve yaşantı örneklerinde şarkılar ve teknolojik aletlerle yaşantılar, kitap okuma yaşantıları, alışveriş yaşantıları gibi yaşantıların başladığı görülmüştür. Görsel 3.23'te anne ile kurulan etkileşimlerden ve Melih'in yaşantılarından örnekler gösterilmiştir (Araştırma Günlüğü, Haziran, 2021-Kasım, 2021; Ürünler, Haziran, 2021-Kasım, 2021; Görüşmeler, Haziran-2021-Kasım 2021).

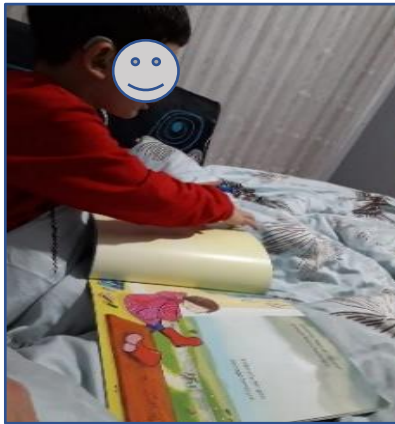
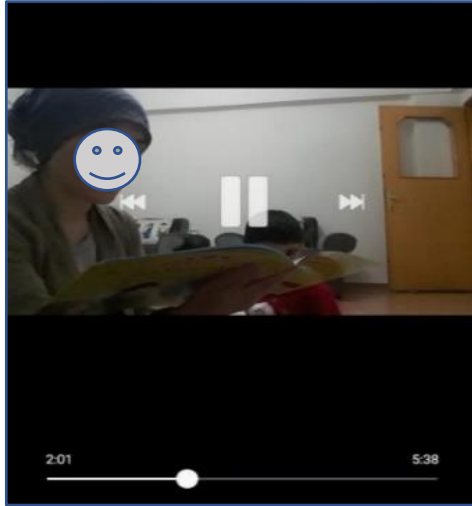


Görsel 3.23. Emel Hanım ile kurulan etkileşimler ve Melih'in yaşantısındaki değişimler

Emel Hanım ve Melih'in yaşantılarının gelişiminde gözlenen *iki sorun* öne çıkmıştır. Bunlardan birincisi, evde kitap okuma yaşantısının rutin hale gelmemesidir. Bu sorun, bir okuma kayıt listesinin hazırlanarak Emel Hanım öncelikli olmak üzere tüm annelere gönderilmesi ve okumalarını kayıt altına almalarının istenmesi ile çözülmüştür.

Ek-6’da annelere gönderilen okuma kayıt listesi verilmiştir. Aynı zamanda Emel Hanım ve Melih için uykudan önce okuma önerisi de verilmiştir. Böylece Melih’in yaşantılarında anne ile rutin kitap okuma yaşantısı gelişmiştir ve anne okumaları kayıt altına almaya başlamıştır. Emel Hanım’ın tuttuğu okuma kayıtlarında ve örneklerini paylaştığı etkileşimlerde, günlük okuma yaşantılarının olduğu görülmüştür. Bu yaşantıların başında genellikle kitapların ilk kez okunduğu, ilerleyen günlerde ise tekrarlı okumaların yer aldığı izlenmiştir (Araştırma Günlüğü, Eylül 2021-Aralık 2021; Görüşmeler, Ekim, 2021-Aralık 2021; Video Gözlemler, Ekim 2021). Melih’in rutin hale gelen okuma yaşantılarından, anne ile etkileşimlerden ve annenin tuttuğu kayıtlardan örnekler Görsel 3.24’te sunulmuştur.

OKUMA YAŞANTILARIMIZ					
Sevgili anneler, Çocuğumuzla okuduğumuz kitaplar, magazin, bilgi verici, kavram vb. kitaplarla yaşadığımız rutinimizi birlikte özeleştirebiliriz için yaşantılarımızı kaydedin. Lütfen tarih, kitabın adını, günün hangi zamanında okuduğumuzu, anne, baba veya hemisiyle yaptığımız okuma yazma. Bu etnebi ile okumamız ilk 1. ve tekrar tekrar okuduğumuz bir kitapta 1 haftayı geçmiyoruz. Böylece yaşantılarımızın gözlemlenmesini sağlayabiliriz. Kayıtlar okumaları siliyorsanız :)					
Tarih	Ne Okuduk?	Ne Zaman Okuduk?	Okuduk?	İlk Okumamız mı?	Tekrar mı?
07.10.2021	Maralın Zorlu	21:00	-Anne	-	III. Okuma
10.10.2021	Annem Tazinin	21:50	-Anne	-	İlk Okuma
11.10.2021	Çağlar Tazinin 1319or	21:40	-Anne	-	III. Okuma
12.10.2021	Çocukların Akşamı	21:40	-Anne	-	III. Okuma
13.10.2021	Çağlar Tazinin 1319or	21:00	-Anne	-	Tekrar
16.10.2021	Çocukların Akşamı	22:00	-Anne	-	III. Okuma
17.10.2021	Çocukların Akşamı	22:00	-Anne	-	Tekrar
17.10.2021	Çocukların Akşamı	22:00	-Anne	-	Tekrar
17.10.2021	Çocukların Akşamı	22:00	-Anne	-	Tekrar
19.10.2021	Çocukların Akşamı	22:20	-Anne	-	III. Okuma
21.10.2021	Çocukların Akşamı	21:50	-Anne	-	Tekrar



Görsel 3.24. Emel Hanım ile etkileşimlerden, tutulan okuma kayıtlarından ve Melih'in rutin okuma yaşantılarından örnekler

Kitap okuma yaşantılarının rutin hale gelmesinin yanı sıra, Melih'in yaşantılarında tarif defteri ile yiyecek hazırlama, alışveriş yapma, resim ve çizimler yapma gibi yaşantılar da görülmeye başlamıştır. Anne ile etkileşimlerde ürünlerin sergilenmesinin önemi süreç boyunca vurgulanmıştır ve Emel Hanım Melih'in ürünlerini buzdolabının üzerinden sergilemeye başlamıştır (Araştırma Günlüğü, Ekim, 2021-Aralık 2021; Ürünler, Ekim 2021-Aralık 2021; Görüşmeler, Ekim 2021-Aralık 2021).



Görsel 3.25. Melih'in yaşantılarından, Emel Hanım ile etkileşimlerden ve ürünlerin sergilenmesinden örnekler

Emel Hanım ve Melih'in yaşantılarındaki değişimlere genel olarak bakıldığında; Melih'in şarkılarla yaşantılarının başladığı, alışveriş ve yiyecek hazırlama yaşantılarında sözlü ve yazılı dil fırsatlarının kullanıldığı, kitap okuma yaşantısının rutin hale geldiği, resim ve çizim yapma yaşantılarının başladığı ve ürünlerin sergilendiği söylenebilir. Emel Hanım ve Melih'in yaşantılarında süreç boyunca yaşanan değişimler de görülmüştür. Bunlar; annenin her zaman gittikleri marketten kitap ve kutu oyunları almaya, çocuğunun becerilerini gözlemeye ve okuma yaşantılarından kendisinin de keyif almaya başlaması

olarak ifade edilebilir. (Araştırma Günlüğü, Ekim 2021-Şubat 2022; Görüşmeler, Eylül 2021-Kasım 2021; Ürünler, Eylül 2021-Kasım 2021). Buna ek olarak Emel Hanım, süreç boyunca çevrimiçi sınıfa ve grup görüşmelerine katılım konusunda araştırmacı tarafından bire bir desteklenmiştir ve teknolojik aletleri kullanma becerileri ile ilgili gelişme göstermiştir (Araştırma Günlüğü, Mart 2021-Şubat 2022; Emel Hanım ile Görüşme, 23.11.2021; Modül Sonu Grup Görüşmeleri, 21.03.2021; 25.04.2021; 05.11.2021; 10.12.2021; 07.03.2022). Ayrıca Emel Hanım sosyal medya hesabında verilen okuma önerilerine yönelik yorumlarında, “kitapların içeriğini çok beğendiğini” ifade ederek çocuk kitapları ile ilgili farkındalığının geliştiğini de belirtmiştir (Araştırma Günlüğü, 10.01.2022; İKÇAD Sosyal Medya Sayfası, 10.01.2022; 12.01.2022; 3. Modül Sonu Grup Görüşmesi, 05.11.2021). Emel Hanım’ın sosyal medya hesabındaki öneriye yaptığı yorumun bir örneği Görsel 3.26’da gösterilmiştir.



Görsel 3.26. Emel Hanım’ın kitap içeriği ifadesi kullandığı yorum örneği

Yeşim Hanım ve Özlem’in yaşantıları: Yeşim Hanım ve Özlem’in yaşantılarında birinci ve ikinci modülün uygulanması sürecinde kitap okuma yaşantıları artış göstermeye başlamıştır (Bkz. Görsel 3.18). Erken okuma yazma yaşantıları modülü ile birlikte; okuma yaşantıları rutin olarak gözlenmeye başlamıştır ve baba ile birlikte de kitap okuma yaşantıları da gelişmiştir. Özlem’in babası şehir dışında çalıştığı için okuma rutinleri genellikle hafta sonlarında gerçekleşmiştir. Ayrıca Yeşim Hanım da kitap okuma

yaşantılarını kayıt altına almaya başlamıştır (Araştırma Gnlg, Eylül 2021-Aralık 2021; Görüşmeler, Ağustos 2021-Aralık 2021; rnler, Eylül 2021-Kasım, 2021). Görsel 3.27’de zlem’in anne ve babasıyla okuma yaşantılarından ve annenin tuttuğu okuma kayıtlarından örnekler gösterilmiştir.



OKUMA YAŞANTILARIMIZ				
Sevgili annem, Çocuğumla okuduğumuz hikaye, masal, bilgi verici, koruyucu vb. kitaplarla yaşadığımız okuma yaşantılarını bir- likte yaşadığımız için yaşadıklarımızı kaydedelim. (Zaman, tarih, kitabın adı, gördüğümüz harfleri yazmamız- da okuduğumuz, anne, baba veya hangi yaşta okuduğumu yazın. Bu kitabın ilk okuması ise I, ve tekrar tekrar okuduğumuz bir kitapsa T harfi koyarak belirtin. Böylece yaşadıklarımızı gözlemleme fazlasına ulaşabilir. Keyifli okumalar dileriz :)				
Tarih	Ne Okuduk?	Ne Zaman Okuduk?	Kimle Okuduk?	İlk Okumamız mı? Tekrar mı?
17.10.21	Miracın Gail Poncha	Uykudan önce	Baba ile	T.
17.10.21	Ateşin Yarası Akrabası Yağın	"	"	T.
18.10.21	Flodartije Pik ve kızı Zeynep	"	Anne ile	T.
19.10.21	Ayrı kayalarla Ayrı kayalarla Ayrı kayalarla	"	"	T.
19.10.21	Hoskale	"	"	T.
20.10.21	Dünya elektik vaka	Uykudan önce	Anne	T.
20.10.21	Rüya	"	"	T.
21.10.21	Güneş Kızı - Rönnek Gök	"	"	T.
22.10.21	- Tuzun ile Kalyonluğa	"	"	T.
22.10.21	Çin Al'ın Oyunları	"	"	T.
23.10.21	Kızın Pantolonu	"	"	T.

OKUMA YAŞANTILARIMIZ				
Sevgili annem, Çocuğumla okuduğumuz hikaye, masal, bilgi verici, koruyucu vb. kitaplarla yaşadığımız okuma yaşantılarını bir- likte yaşadığımız için yaşadıklarımızı kaydedelim. (Zaman, tarih, kitabın adı, gördüğümüz harfleri yazmamız- da okuduğumuz, anne, baba veya hangi yaşta okuduğumu yazın. Bu kitabın ilk okuması ise I, ve tekrar tekrar okuduğumuz bir kitapsa T harfi koyarak belirtin. Böylece yaşadıklarımızı gözlemleme fazlasına ulaşabilir. Keyifli okumalar dileriz :)				
Tarih	Ne Okuduk?	Ne Zaman Okuduk?	Kimle Okuduk?	İlk Okumamız mı? Tekrar mı?
24.10.21	Aziz Sancar İdealleri olmayan adama	Uykudan önce	Baba ile	T.
25.10.21	Berlin Adam Graham Bell Mikroskopun icatçısı	"	Anne ile	T.
26.10.21	Berlin Adam Louis Pasteur	"	"	T.
27.10.21	Berlin Adam Albert Einstein	"	"	T.
28.10.21	Mutafa Kemal Atatürk ve Semet	"	Baba ile	T.
28.10.21	Yalnız Küpü	"	"	T.
29.10.21	Atatürk ve Gökçe	"	Anne ile	T.
29.10.21	Atatürk ve Seyra	"	"	T.
30.10.21	Atatürk ve Okul	"	"	T.
30.10.21	Atatürk ve Kitap	"	"	T.

Görsel 3.27. Özlem'in anne ve babasıyla rutin okuma yaşantıları ve okuma kayıtlarından örnekler

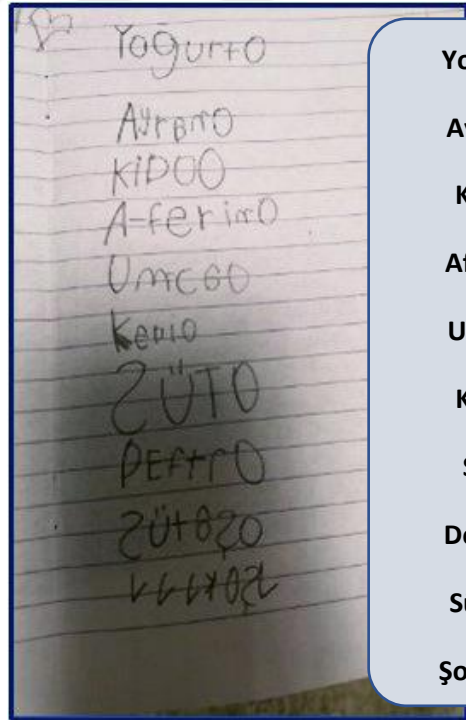
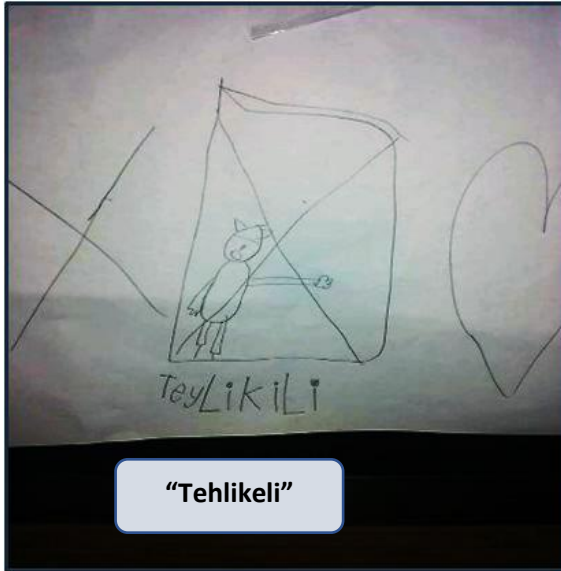
Okuma yaşantılarına benzer şekilde masallarla yaşantılar ile şarkı ve tekerleme yaşantıları da başlamıştır. Annenin çocukla paylaştığı tekerlemelerin çocuk için zor olması nedeniyle, anneye daha basit tekerlemelerden örnekler de verilmiştir (Araştırma Günlüğü, Ağustos, 2021; Görüşmeler, Ağustos, 2021; Video Gözlem, Ağustos 2021).

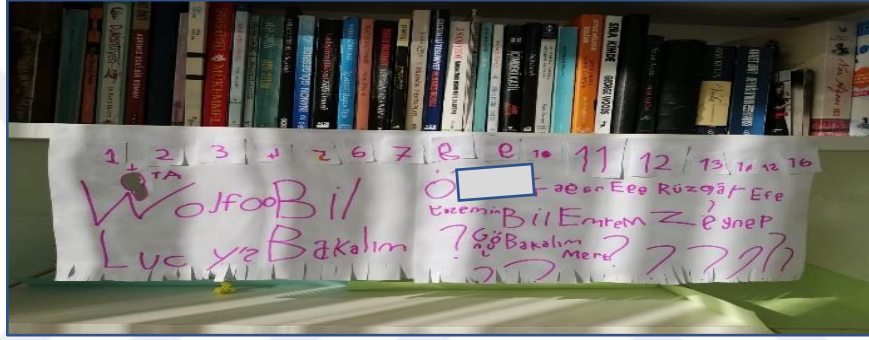


Görsel 3.28. Özlem'in masallarla yaşantılarından örnekler

Üçüncü modülün uygulama süreci boyunca Özlem'in resim ve çizim yapma yaşantıları da artarak devam etmiştir. Bu yaşantılarda gözlenen ve annenin ifade ettiği

dikkat çeken değişimler ise, Özlem'in resim ve çizimlerinde isimleri ve bildiği harfleri kullanması olmuştur. Aynı zamanda izlediği çizgi film karakterlerinin isimlerini de resimlerine taşımaya başlamıştır. Buna ek olarak; Özlem "çevredeki yazıları az bulduğunda" teknolojik aletlerin, eşyaların üzerine ve kapılara bilgi verici yazılar yazmaya başlamıştır. Özlem'in resim ve çizimlerinden örnekler Görsel 3.29'da gösterilmiştir.



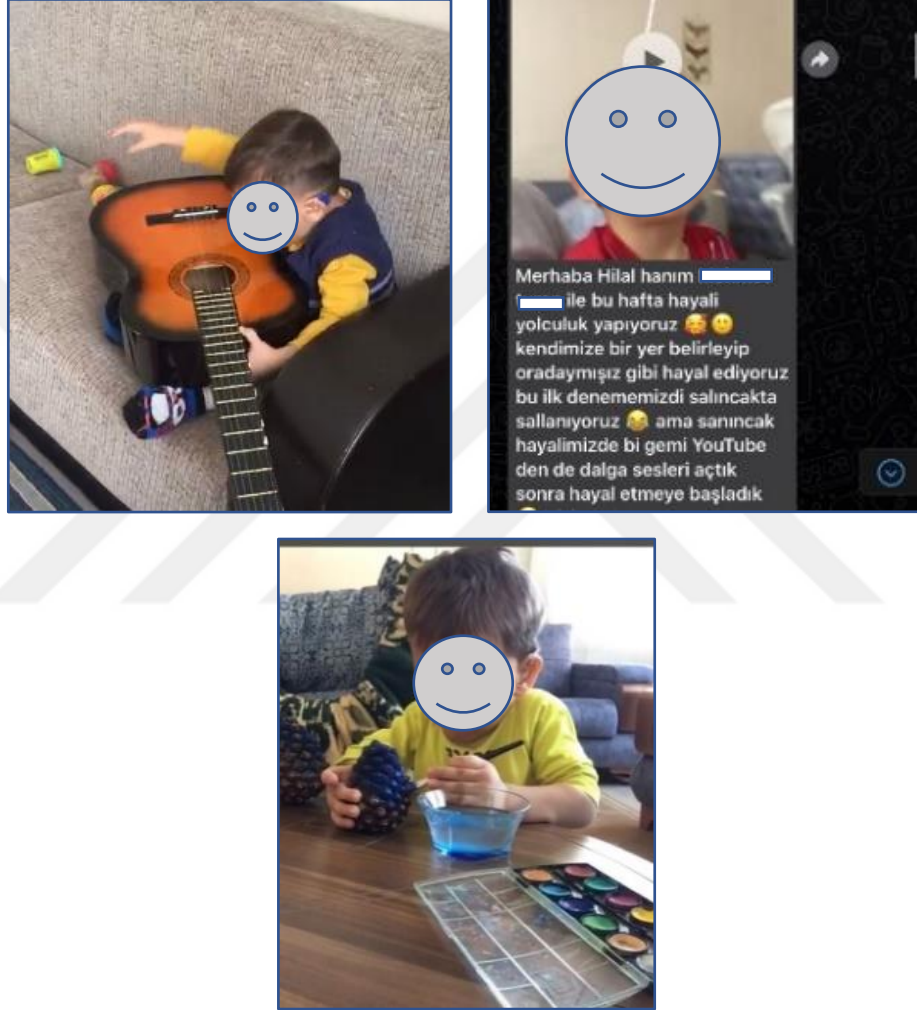


Görsel 3.29. Özlem'in bildiği sözcükleri yazma denemeleriyle yaptığı resim ve çizimlerinden örnekler (“çöp”, tuvaletin kapısına yazdığı yazılar, fırının üzerine yazdığı “tehlikeli” yazısı “wc” yazısı, alışveriş listesi ve diğer ürünlerdeki yazılar)

Modülün uygulama süreci boyunca Yeşim Hanım ile yaşanan sorunlar genellikle annenin bire bir ve modül sonu toplu görüntülü görüşme randevularına geç dönmesi, uygun olmaması veya geç katılması olmuştur. Annenin bire bir görüntülü görüşme randevularında uygun olmaması, telefon görüşmesi yapılarak kaydedilen yazılı notlar ile birlikte görüşme sonunda annenin görüşmede aktardığı bilgilere ilişkin görsellerin toplanmasıyla çözülmüştür. Modül sonu video konferans görüşmelerindeki randevu aksamalarında ise, annenin uygun olduğu gün ve saat için yeniden planlama yapılarak bir araya gelinmiştir (Araştırma Günlüğü, Ekim 2021-Aralık 2021).

Kadriye Hanım ve Mete'nin yaşantıları: Kadriye Hanım ve Mete'nin erken okuma yazma yaşantıları, ikinci modülün sonuna doğru gelişim göstermeye başlamıştır. Böylece Mete'nin okuma yazma bağlamında ev ortamı zenginleşmiştir ve anne yakın çevredeki yaşantı fırsatlarını Mete ile paylaşmaya başlamıştır. Aynı zamanda anne kendi okuma

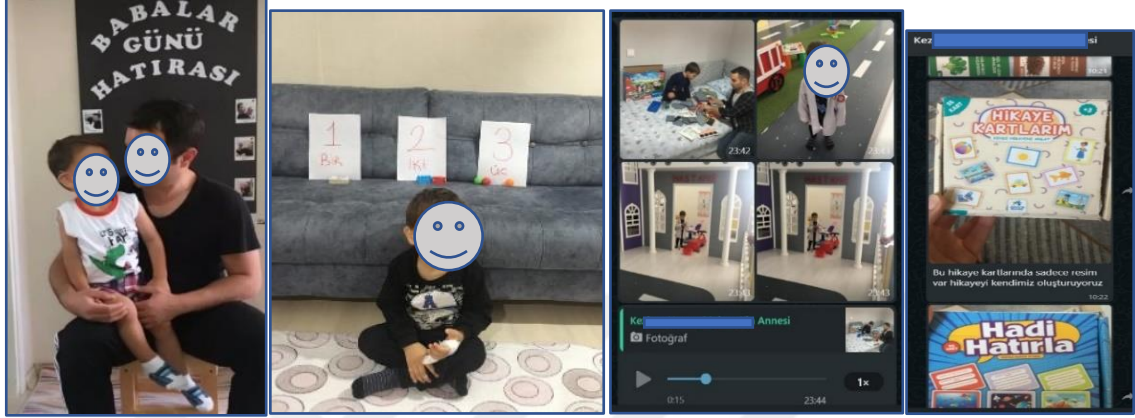
saatlerini çocuğun kendisini okurken görebileceği şekilde düzenlemiştir ve baba ile de okuma yaşantıları gözlenmiştir (Bkz. Görsel 3.16). Üçüncü modül ile birlikte Mete'nin şarkılarla yaşantıları, oyunları ve resim ve çizim yapma yaşantıları da artmıştır.



Görsel 3.30. Mete'nin yaşantılarındaki değişimlerden örnekler

Kadriye Hanım ev ortamındaki yazılı çevrenin artması için çeşitli etkinlikler de yapmıştır. Örneğin, babalar gününde Mete ve babasının fotoğraflarını yapıştırdıkları “Babalar Günü Hatırası” köşesi hazırlamışlardır. Bir başka etkinlikte ise anne ile rakamları ve yazılı formlarını hazırladığı kartlarla oyuncakları eşleme oyunu oynamışlardır. Aynı zamanda Mete'nin oyun yaşantıları da Kadriye Hanım'ın hazırladığı oyunlarla, satın alınan kutu oyunları ve ziyaret edilen oyun merkezleriyle birlikte

artmaya başlamıştır (Araştırma Günlüğü, Haziran, 2021-Kasım 2021; Ürünler, Haziran 2021-Kasım 2021). Mete'nin yaşantılarından örnekler Görsel 3.31'de gösterilmiştir. Görsel 3.32'de ise araştırmacının annenin evde hazırladığı bir market oyunu için önerilerinin olduğu etkileşim örneği sunulmuştur.

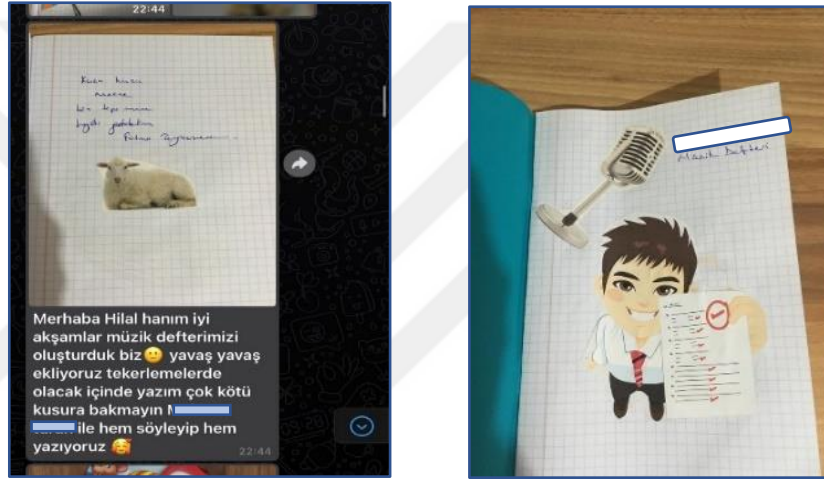


Görsel 3.31. Mete'nin zenginleşen yazılı çevresi ve çeşitlenen yaşantılarından örnekler

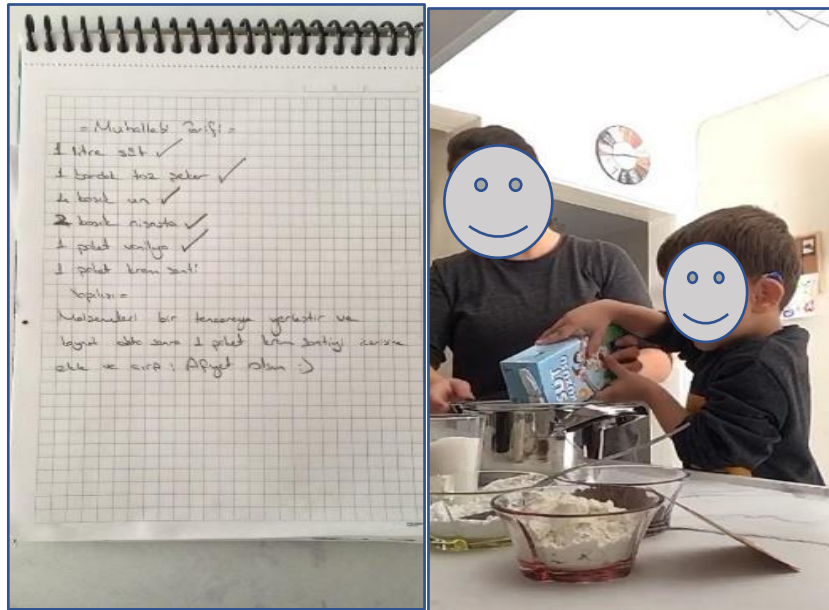


Görsel 3.32. Kadriye Hanım'ın hazırladığı alışveriş oyunu ve araştırmacının önerileri

Bu yaşantıda Kadriye Hanım, Mete ögle uykusundayken evdeki çeşitli oyuncaklar ve malzemelerle bir alışveriş oyunu hazırladığını paylaşmıştır. Araştırmacı yazılı çevrenin zenginleştirilmesi için önerilerde bulunmuştur. Kadriye Hanım oyundan sonra, vakti kısıtlı olduğu için marketin adını yazabildiğini ancak etiket hazırlayamadığını belirtmiştir. Buna ek olarak marketten alınacaklar hakkında ve fiyatlar hakkında konuştukları ve alışverişe özgü bir dil kullandıkları videoyu araştırmacıyla paylaşmıştır (Araştırma Günlüğü, 07.10.2021; Video Gözlem, 07.10.2021). Mete'nin erken okuma yazma yaşantılarına aynı zamanda şarkılarla yaşantılar ve tarif defteri kullanarak yiyecek hazırlama yaşantıları da eklenmiştir. Kadriye Hanım Mete ile birlikte hazırladıkları şarkı defterinden örnekleri ve tarife bakarak yiyecek hazırladıkları yaşantıları da paylaşmıştır

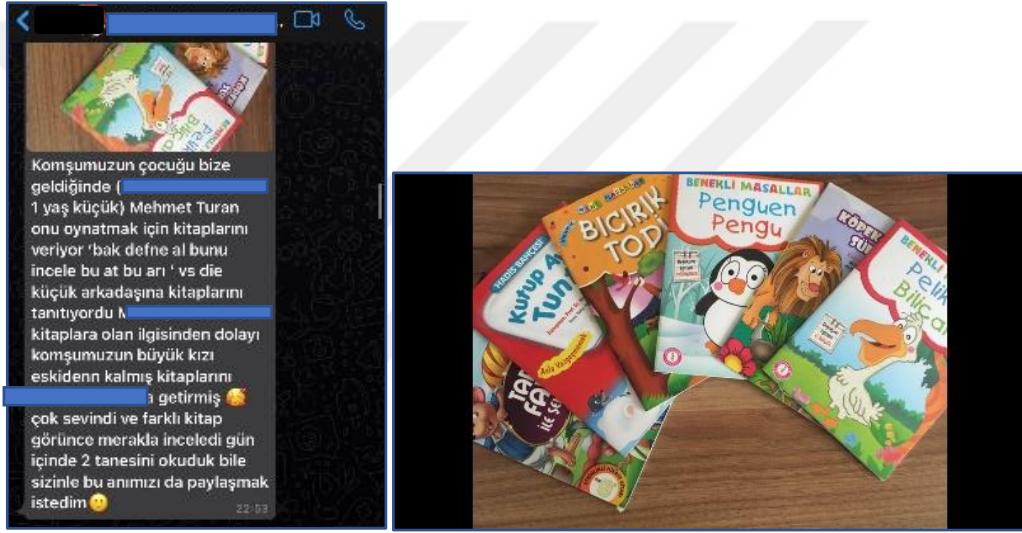


Görsel 3.33. Mete'nin şarkı defterinden örnek sayfalar

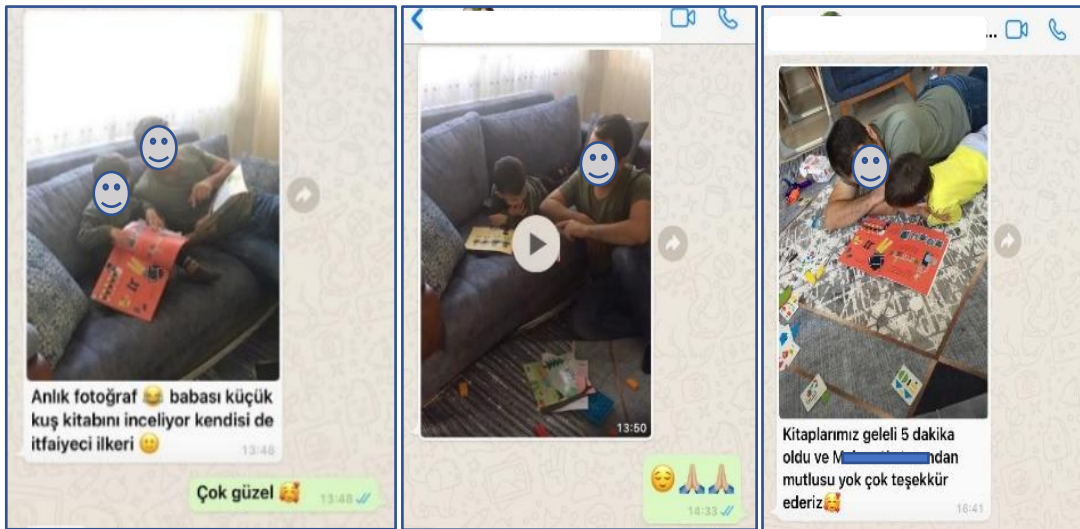


Görsel 3.34. Mete'nin tarif defteriyle yiyecek hazırlama yaşantılarından örnekler

Mete'nin kitap okuma yaşantıları ise uygulama sürecinde rutin hale gelmiştir ve Kadriye Hanım da okuma listesine kayıt tutmaya başlamıştır. Okuma rutinlerine bir süre sonra baba da katılmaya başlamıştır. Aynı zamanda Kadriye Hanım Mete'nin evdeki kitapları kapaklarından tanımaya başladığını, kitapçı gezisinde aradığı kitabı bulduğunu ve kitapların kendisine tekrar tekrar okunmasını istediğini belirtmiştir. Buna ek olarak komşularının Mete'nin kitaplara olan ilgisini fark ettiklerini ve büyük kızlarının küçüklüğünden kalan kitaplarını Mete'ye hediye ettiklerini paylaşmıştır (Araştırma Günlüğü, Mayıs-Haziran 2021; Ürünler, 04.05.2021; 29.06.2021; Video Gözlem, 29.06.2021).

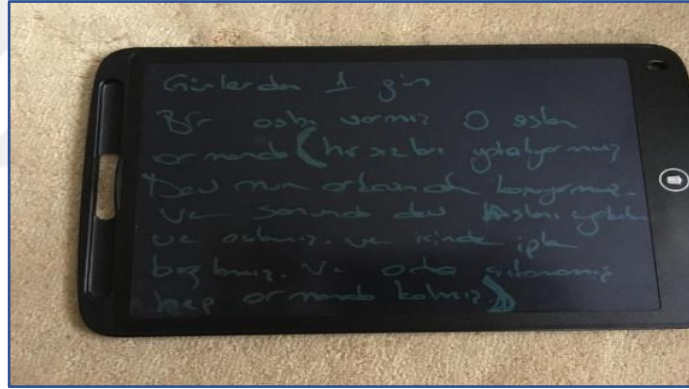


Görsel 3.35. Kadriye Hanım'ın komşusunun Mete'ye hediye ettiği kitaplar



Görsel 3.36. Mete'nin babasıyla okuma yaşantılarından örnekler

Mete'nin yaşantılarındaki bir diğer değişiklik teknolojik aletlerle yaşantıların çeşitlenmesi olmuştur. Kadriye Hanım basit bir çizim tableti aldıklarını ve birlikte hikayeler oluşturduklarını aktarmıştır. Böylece Mete yetişkini yazı yazması için yönlendirmeye de başlamıştır. Öte yandan kendisi de kitaplarının ilk sayfasına yaptığı karalamalarda ismini heceleyerek adını yazmaya çalışmıştır (Video Gözlem, 30.11.2021). Ayrıca Kadriye Hanım internetten ve mobil uygulamalardan alışveriş yaptıklarını da aktarmıştır. Modül sonu grup görüşmesinde, “*çocuğunun yaşantısında çok fazla olmasını istemediği teknolojik aletlerin ne kadar önemli olduğunu fark ettiğini ve denemekten mutlu olduğunu*” da vurgulamıştır (3. Modül Sonu Grup Görüşmesi, 05.11.2021). Kadriye Hanım, alışveriş yaşantılarındaki yazılı ve basılı ürünleri eve taşıdıklarını ve broşürleri incelemeye başladıklarını belirtmiştir. Kitap okuma yaşantılarına, masal kitaplarının da eklendiğini ifade etmiştir (Araştırma Günlüğü, 09.10.2021; 17.10.2021; Ürün, 09.10.2021; 17.10.2021).



Görsel 3.37. Mete'nin çizim tableti, isim yazma masal kitabı ve alışveriş broşürünü inceleme yaşantılarından örnekler

Mete'nin yaşantıları uygulama süreci boyunca gelişim gösterirken, üçüncü modülün sonunda yayınlanan yaşantı ilişkileri sunusu ve annelere gönderilen kitapçığı inceleyen Kadriye Hanım'ın araştırmacıdan bire bir bilgilendirme talebi olmuştur. Anne yaşantıları birbiri ile ilişkilendirmeyi tam olarak anlayamadığını ifade etmiştir ve birlikte incelemek istemiştir. Bu doğrultuda yapılan eylem planı ile anne ile bire bir görüntülü görüşme gerçekleştirilmiştir ve kitapçığındaki bilgiler tartışılarak incelenmiştir. İzleyen günlerdeki etkileşimlerde ise yaşantıların birbirleriyle ilişkisine ilişkin görüşmeler devam etmiştir ve anneye geri bildirimler verilmiştir. Buna ek olarak Kadriye Hanım'ın yaşantılarında farklı değişimler de olmuştur. Kadriye Hanım ÖERM'de benzer yaş grubunda çocuğu olan annelere araştırmacının gönderdiği kitaplardan okuma önerileri vermeye ve erken okuryazarlığın önemini vurgulamaya başlamıştır. Ayrıca iki anne ile çocuk kitapları için ödünç alışverişine karar vermişlerdir. Kadriye Hanım modül sonunda ise uygulama yaygınlaştığında daha fazla annenin katılımı durumunda modüllere daha fazla örnek eklenmesi ile ilgili geri bildirimler de vermiştir (Araştırma Günlüğü, Kasım 2021; Kadriye Hanım ile Görüşme, 02.11.2021; Ürünler, Kasım 2021).



Görsel 3.38. Kadriye Hanım ile yaşantı ilişkileri ile ilgili bire bir görüşmeler

3.2.3.5. Modül 3: Modül sonu hatırlayalım kontrol listelerinin değerlendirilmesi ve geri bildirimler

Erken Okuma Yazma Yaşantıları Modülü'nün yazılı değerlendirmelerinde ikişer yaşantıyı içerecek şekilde 5 adet "Hatırlayalım" Kontrol Listesi hazırlanmıştır ve geçerliği alınmıştır. Kontrol listeleri ailelere gönderilerek yazılı cevapları toplanmıştır ve değerlendirilmiştir. Ailelere yapılan değerlendirmeler ile ilgili bire bir geri bildirimler Whatsapp uygulaması aracılığıyla kurulan etkileşimlerle verilmiştir ve uygun olmayan yanıtlar için aileler ilgili yaşantı videolarına yönlendirilmişlerdir (Araştırma Günlüğü, Ekim 2021; Ürünler, Kasım 2021). Ailelerin değerlendirmeleri ve verilen geri bildirimler Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Modül sonu yazılı değerlendirmeler

Katılımcılar	Kadriye		Emel			Yeşim		Geri Bildirimler
	D	Y	D	Y	B	D	Y	
Kitaplarla yaşantılar ve oyunlar	10	-	9	1		10	-	Emel Hanım: Kitaplarla yaşantıların çeşitli şekillerde gerçekleştiği hatırlatıldı.
Alışveriş yaşantıları ve masallar	10	-	10	-		9	1	Yeşim Hanım: Sanal uygulamaların kullanılabilmesi ve yazılı dil fırsatları barındırdığı yeniden aktarıldı.
Şarkı tekerleme bilmeceler ve resim, çizim yaşantıları	10	-	9	-	1	10	-	Emel Hanım: Şarkı, tekerleme ve bilmeceleri teknolojik aletlerden yararlanarak dinletebileceğimiz veya akranlarıyla paylaşabilecekleri hatırlatıldı.
Yiyecek hazırlama ve teknolojik aletlerle yaşantılar	10	-	10			10	-	
Takvim saat zamanı planlama ve yakın çevredeki diğer yaşantılar	10	-	10			10	-	

3.2.3.6. Modül 3: Modül sonu grup görüşmesi

Üçüncü modülün sonunda yapılan grup görüşmesinde ailelerin hepsi uygulamaya katıldıkları için mutlu olduklarını ve hem kendilerinin hem de çocuklarının fayda sağladığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Daha sonra her biri kendi yaşamlarındaki değişimleri aktarmıştır. Grup görüşmesine ilişkin görüntü kaydı Görsel 3.39'da gösterilmiştir.



Görsel 3.39. 5. Modül sonu grup görüşmesi

Kadriye Hanım; Mete'nin kitap ve oyunlarla yaşantılarının, teknolojik aletlerle yaşantılarının çevredeki yazılara olan ilgisinin arttığını (televizyon ve telefondaki yazılar, ambalajların önündeki ve arkasındaki yazılar vb.) ve alışverişe özgü dili kullanmaya başladığını ifade etmiştir. Kendi yaşantısına ilişkin deneyimlerini ise şu ifadelerle açıklamıştır:

“Erken okuryazarlık dediğinizde, ben nasıl ya bir çocuk erken nasıl okuyacak, okula başlamadan önce harfleri nasıl tanıyacak? diye düşünmüştüm. Önemini nasıl anlayacak diye düşünüyordum ama bu projeye gerçekten birçok şeyi ben de öğrenmiş oldum. Mete'ye katkılarını görmüş olduk. Bu da benim düşüncelerimi de değiştirdi. Hem okula hem hayata hazırlık aslında bizim için çok güzel bir proje oldu.”

Modüle ilişkin düşünceleri sorulduğunda ise, “Ben anlatımları çok daha beğendim animasyonlar da çok güzeldi ama böyle karşılıklı konuşuyormuşuz gibi oldu. Sizin anlatımınızın olduğu yerleri daha ciddiyetle izledim ve dikkat verebildim.” şeklinde cevap vermiştir. Buna ek olarak uygulamaya daha çok sayıda anne katıldığında etkileşim örneklerinin artırılmasının yararlı olabileceğini ifade etmiştir (3. Modül Sonu Grup Görüşmesi, 05.11.2021).

Yeşim Hanım; Özlem'in istediği her şeyi artık okuyabildiğini, kitaplarla ve resimlerle yaşantıları arttıkça kendisini okuyarak ve yazarak daha rahat ifade edebildiğini belirtmiştir. Aynı zamanda okula başladıklarında bu durumun sıkıntı olarak karşılına çıkmasından endişe duyduğunu da dile getirmiştir. Tariflerle yiyecek hazırlama, internet üzerinden alışveriş yapma örneklerini vererek farklı yaşantıları çocuğun hayatına katmayı düşünmediğini ifade etmiştir. Bu düşüncesinin nedenini “Kendi hayatımda olmayan bir şeyi çocuğuma eklemeyi düşünmedim.” şeklinde açıklamıştır ve “Okuma, oyun ve resim

yaşantılarımız daha yoğun, kitap, kağıt kalemle çok vakit geçiriyoruz.” ifadelerini eklemiştir. Araştırmacının kendilerine gönderdiği kitaplarla ilgili deneyimlerini ise şu şekilde aktarmıştır:

“Özlem için çok değişik bir deneyim oluyor. Kargonun kendisine geldiğini biliyor, kendisi açıyor ve gerçekten nasıl seçiyorsunuz bilmiyorum aşırı derecede ilgisini çeken kitaplar oluyor, her gün okula yanında taşıyor. Sizden gelenleri ayrı tutuyor.”

Emel Hanım ise; Melih ile okuma yaşantılarının rutin hale geldiğini, Melih’in artık okur gibi yaptığını ve kitapların kendisine okunmasını istediğini, sorular sorduğunu ve kendisinin de yaşantıdan keyif aldığını belirtmiştir. Uygulamadan önce yaşantılarında okuma rutinlerinin olmadığını ve yaşantılarındaki değişimleri şu ifadelerle aktarmıştır:

“Önceden hiç hikaye okumuyordum açıkçası yani Melih istemediği için dinlemediği için okumuyordum. Şimdi düzenli bir şekilde oturdu. Hemen hemen her gün okuyoruz. Artık Şok’tan gördüğüm kitapları alıyorum. Melih okutuyor, kendisi de anlatmaya başladı Kendisi resimlerle anlatıyor, hikayenin içeriği ile bire bir aynısı bile oluyor.”

Alışveriş yaşantılarında Melih’in etiketlere ilgi gösterdiğini, alınacak ürünleri kendisinin tanıdığını ve reyonlardan bulduğunu, yiyecek hazırlama yaşantılarına katıldığını belirtmiştir. Kendi deneyimlerini anlatırken ise ilk görüşmedeki düşünceleri ile şimdiki düşüncelerini karşılaştıran şu açıklamayı yapmıştır:

“Benimle ilk görüşmeye geldiğinizde biz 1. sınıfa başlamadan okuma yazma olur mu demiştik. Erken yaşta okuryazarlık olduğunu düşünmüyordum açıkçası, şimdi okuryazarlık dediğinizde videoları izleyip onları hayatımıza soktuğumuzda gerçekten erken okuryazarlık varmış. Logoları, marketleri isimleri biliyoruz. Kırmızı sarı market diyorduk artık Bim, Şok, Migros, Aydınlar Market bütün marketlerin isimlerini biliyoruz. Kitap okuyoruz, anlatıyoruz.”

Modül 3 modül sonu görüşmesi ile tamamlanmıştır ve Modül 4: Erken Okuma Yazma Becerileri’ne geçiş yapılmıştır.

3.2.4. Modül 4: Erken okuma yazma becerileri

Uygulama sürecinin dördüncü modülü erken okuma yazma becerileri modülüdür. Erken okuma yazma becerileri modülünün genel amacı, “Çocuğunuzun erken okuryazarlık becerilerini tanımlayabilecek ve değerlendirebileceksiniz” şeklinde belirlenmiştir. Modülün kazanımları ise şu şekildedir:

1. Çocuğunun gelişimsel yaşından itibaren sergileyebileceği erken okuryazarlık becerilerini tanımlar.
2. Çocuğunun erken okuryazarlık becerisine ilişkin örnekler verir.

3. Çocuğunun erken okuryazarlık becerilerini gözlemlene stratejilerini açıklar.
4. Çocuğunun erken okuryazarlık becerilerini gözlemlene stratejilerini kullanır.
5. Kontrol listesiyle belirlediği erken okuryazarlık becerilerini uzman desteğiyle değerlendirir.
6. Çocuğunda geliştirilecek erken okuryazarlık becerileri için uzmanla birlikte çocukla ilgili tüm bilgileri dikkate alarak planlama yapar.

Dördüncü modülün uygulanmasından önceki araştırma süreci boyunca, ailelerin yaşantılarını paylaşırken çocuklarında gözlemledikleri bazı erken okuma yazma becerileri bulunmaktadır. Bu beceriler ilgili modül sürecine kadar ailelerden gelen bilgilerin ve modül öncesi ailelerin gönderdikleri sesli kayıtların analiz edilmesiyle belirlenmiştir.

Kadriye Hanım; Mete'nin kitapları kapaklarından tanıdığını, yeni kitapları kapaklarından isimlendirdiğini, hikaye dinlediğini, sorular sorduğunu ve sorulara cevap verdiğini gözlemlemiştir. Ayrıca kitap karakterlerini canlandırdığını, çevredeki yazılara ilgi gösterdiğini, telefondaki uygulamaların logolarını tanıdığını, alışveriş uygulamalarındaki yazıların anlamını ve işlevini fark ettiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Mete'nin oyuncakların üzerindeki yazıların oyuncakların isimleriyle/markalarıyla ilgili olduğunu bildiğini, ambalajları tanıdığını ve ambalaj üzerindeki yazılara ilgi gösterdiğini, sesli kitapları dinlediğini, yetişkini yönlendirdiğini erken okuryazarlık becerileri olarak betimlemiştir. Yeşim Hanım, Özlem'in sesli ve elektronik kitaplarla bazı yaşantılarının olduğunu, kitaplarla yaşantılara ilişkin tüm becerileri geliştirdiğini, harf-ses eşlemesi yapabildiğini, resim ve çizimlerinde harfleri kullanmaya başladığını, sözcükleri yazmayı denediğini, çevredeki yazıların farkında olduğunu ve işlevini bildiğini, bazı sözcükleri tanıyabildiğini belirtmiştir. Emel Hanım ise; Melih'in hikayelere artık ilgi gösterdiğini, sorular sorduğunu ve cevaplarının değiştiğini, kitap alınmasını ve okunmasını istediğini, anlatımlar yapmaya başladığını, bazen okur gibi yaptığını, karalamalarının, resim ve çizim yaşantılarının arttığını, isminin yazımına ilgi gösterdiğini aktarmıştır (Araştırma Günlüğü, Haziran 2021-Kasım 2021; 3. Modül Sonu Grup Görüşmesi, 05.11.2021; Ürünler, Haziran 2021-Kasım 2021). Ailelerin gözleyebildikleri becerilerin belirlenmesi ile birlikte dördüncü modülün uygulama sürecine başlanmıştır. Uygulama sürecinin dördüncü döngüsü Şekil 3.5'te gösterilmiştir.



Şekil 3.5. Erken okuma yazma becerileri modülü süreci

3.2.4.1. Modül 4 sınıfının açılması ve ailelerin kaydedilmesi

Dördüncü modülün uygulama sürecinde ilk olarak çevrimiçi sınıf oluşturularak aileler bu sınıfa kaydedilmiştir. Gerçekleştirilen grup görüşmesinde aileler; erken okuryazarlık becerileri modülü sınıfında belirli yaş aralıklarındaki becerilerle ilgili video anlatımlar izleyecekleri ve daha sonra kendi çocuklarının becerilerini kontrol listesi ile değerlendirecekleri konusunda bilgilendirilmişlerdir (Araştırma Günlüğü, 06.11.2021; Grup Görüşmesi 05.11.2021).

3.2.4.2. Modül 4: Videoların hazırlanması ve yayınlanması

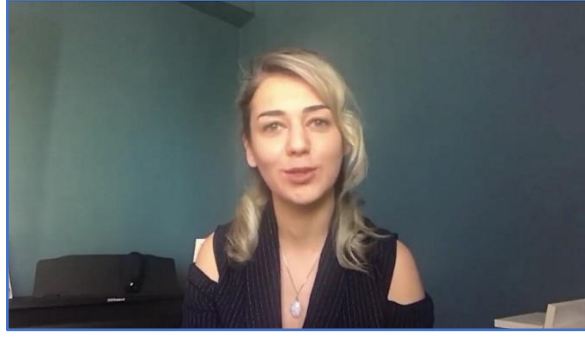
Bir önceki modül olan üçüncü modülün uygulama ve değerlendirme sürecindeki inandırıcılık toplantısında, erken okuryazarlık becerileri modülünün video anlatım içeriklerinin hazırlanmaya başlanmasına ve izleyen toplantılarda geçerliğinin alınmasına karar verilmiştir (İnandırıcılık Toplantısı, 22.10.2021). Böylece 0-3, 3-4 yaş aralığındaki ve 4 yaş sonrasındaki becerilere ilişkin video anlatım içerikleri sırasıyla hazırlanarak geçerlikleri alınmıştır ve çekimleri yapılmıştır (Araştırma Günlüğü, 24.10.2021; İnandırıcılık Toplantısı, 30.10.2021; 09.11.2021). 0-3 yaş aralığındaki erken okuryazarlık becerileri video anlatımında; kitaplarla yaşantılar arttıkça kitapları kapak sayfalarından tanıma, tekrar okunmasını istediği bir kitaba yönelme, yetişkine bakarak kitabı tutma,

sayfalarını çevirme ve okur gibi yapma gibi becerilerin geliştiği aktarılmıştır. Aynı zamanda sesli kitapları dinleme ve elektronik kitapları kullanırken yetişkinin okuryazar davranışlarını izleme gibi becerilerden de söz edilmiştir. Kitaplardaki nesnelere adlandırma, karakterlerle ilgili basit yorumlar yapma, gerçek nesnelere ve resimler arasında ilişki kurma gibi becerilere de yer verilmiştir. Yazının anlamını ve işlevini fark etmeye başlama, kafiyelere ilgi gösterme gibi beceriler de örneklerle vurgulanmıştır (Video Anlatım, 8).



Görsel 3.40. 0-3 yaş erken okuryazarlık becerileri video anlatımı

3-4 yaş aralığındaki becerilere ilişkin video anlatımda; hikayeyi dinlemekten ve hikaye ile ilgili konuşmaktan hoşlanma, karakterler ve olaylar ile ilgili daha fazla konuşma ve basit neden sonuç ilişkileri kurma ile ilgili beceriler belirtilmiştir. Aynı zamanda sorulan soruları daha rahat cevaplama ve sorular sorma, kitaplardaki dil kalıplarını günlük yaşamda kullanmaya başlama, okur gibi yapma, tahminler yürütme ve kitaptaki olaylarla gerçek olaylar arasında ilişki kurabilme gibi beceriler de vurgulanmıştır. Yazıyla ve harf bilgisi ile ilgili becerilerde; yazının yönünü fark etme, isminin ilk harfini bilme ve yakın çevresindeki kişilerin isimlerinin ilk harflerini tanıma becerileri aktarılmıştır. Tüm yaşantıların oyun doğasında olduğu açıklanarak yazıların oyunlara taşınabileceği de eklenmiştir (Video Anlatım, 9). Görsel 3.41’de 3-4 yaş aralığındaki becerilerin anlatıldığı videodan örnek görüntü sunulmuştur.



Görsel 3.41. 3-4 yaş erken okuryazarlık becerileri video anlatımı

4 yaş sonrası erken okuryazarlık becerilerinin anlatıldığı videoda ise; açıklama yaparken betimlemeler yapma, alfabedeki seslerin harf karşılığı olduğunu bilme ve resimlerinde harf sembolleri kullanma, harf-ses eşlemesi yapma ve tanıma gibi beceriler aktarılmıştır. Aynı zamanda yetişkinin göstererek okuduğu yazıyı takip etme, sözcükleri yazılı formlarından tanımaya başlama, sözcük başı sesleri ve sözcük içindeki sesleri bulma, yazma denemeleri yapma gibi beceriler de anlatılmıştır (Video Anlatım, 10).



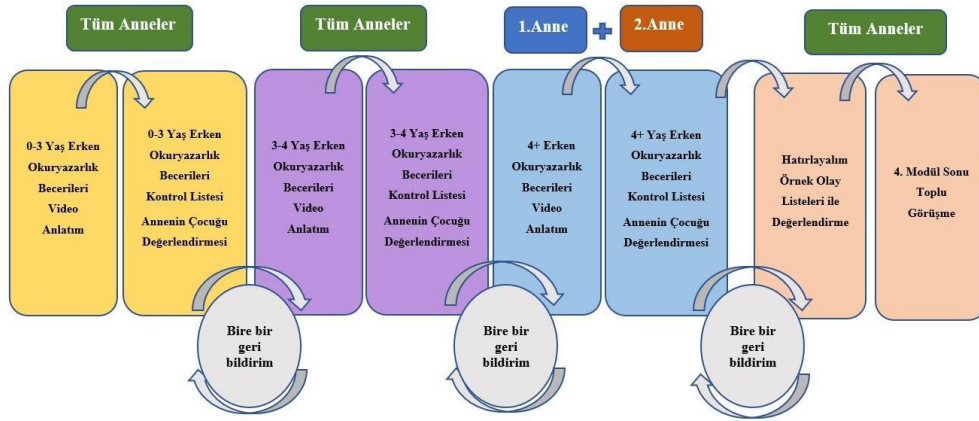
Görsel 3.42. 4 yaş sonrası erken okuryazarlık becerileri video anlatımı

Tüm video anlatımlarda vurgulanan ortak bilgi ise şu şekildedir:

“Gelişimin en önemli noktası, çocukların bireysel gelişimlerinin birbirlerinden farklı olmasıdır. Yani her çocuk yaşantıları zengin olduğunda, fırsatlar sunulduğunda ve etkileşim kurulduğunda bu yaş aralığında saydığımız becerileri sergileyebilir. Ancak bireysel gelişimi ele aldığımızda hiçbir zaman gelişim dönemleri keskin bir şekilde birbirinden ayıramaz. Yani çocuk .. yaşını biraz geçmiş olabilir ama bu becerilerden bazılarının gelişimi henüz devam ediyor olabilir. Bu nedenle endişelenmeden sunduğumuz fırsatları çeşitlendirmeye, etkileşim kurmaya ve çocuğu yalnızca kendisiyle karşılaştırarak gelişimini izlemeye devam etmeliyiz.”

3.2.4.3. Modül 4: Ailelerin değerlendirdikleri kontrol listelerine geri bildirimlerin verilmesi

Erken okuma yazma becerileri modülünde 0-3, 3-4 ve 4 yaş sonrası erken okuryazarlık becerilerine ilişkin video anlatımlar yayınlanırken, ailelere ilgili yaş aralıklarının her birine ilişkin beceri kontrol listeleri gönderilmiştir. Bu kontrol listelerinde, araştırmacı ve danışmanın önceki araştırmalarında geliştirdikleri Gelişen Okuryazarlık Becerileri Kontrol Listesi yeniden ele alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlemeler sonucunda becerilere elektronik ve sesli kitaplarla ilgili yaşantılarda gelişebilecek beceriler de eklenmiştir (Araştırma Günlüğü, Kasım, 2021; Ürünler, Kasım, 2021). Kontrol listelerinin tamamı Ek-7’de verilmiştir. Kontrol listelerinin tamamı tüm annelere gönderilmiştir. Kadriye Hanım ile 0-3 ve 3-4 yaş aralığındaki beceriler etkileşimli olarak değerlendirilmiştir (Araştırma Günlüğü, 19.11.2021; Kadriye Hanım ile Görüşme, 19.11.2021). Uygulama ve değerlendirme süreci Şekil 3.6’da gösterilmiştir.



Şekil 3.6. Erken okuryazarlık becerileri modülü uygulama ve değerlendirme süreci

Aileler her bir yaş aralığına ilişkin videoyu izledikten sonra çocuklarının erken okuma yazma becerilerini değerlendirerek kontrol listelerini işaretlemişlerdir. Aynı zamanda gözledikleri becerilere ilişkin örnekler de yazmışlardır. Bu süreçte her bir değerlendirme sonrasında annelerle bire bir görüşmeler yapılarak değerlendirmeler birlikte gözden geçirilmiştir ve ailelere geri bildirimler verilmiştir. Örneğin Kadriye Hanım’ın 0-3 yaş ve 3-4 yaş aralığındaki becerilerde “hayır” olarak işaretlediği beceriler hakkında konuşularak, bu becerilerin gelişmekte olduğu fark ettirilmiştir. Yeşim Hanım ise, 0-3 ve 3-4 yaş becerilerini de değerlendirmesi konusunda ikna edilmiştir. Aynı

zamanda örnekleri nasıl aktaracağı hakkında bilgi verilmiştir. Emel Hanım'ın değerlendirmelerinde ise her yaş aralığında annenin anlamlandıramadığı maddeler açıklanmış ve gözlediği örneklere ilişkin değerlendirmelerde bire bir destek verilmiştir (Araştırma Günlüğü, Kasım, 2021; Emel Hanım ile Görüşme, 02.11.2021; Kadriye Hanım ile Görüşmeler, 19.11.2021; 30.11.2021; Yeşim Hanım ile Görüşme, 24.11.2021).

Yeşim Hanım'ın değerlendirmeleri: Yeşim Hanım Özlem'in 0-3 yaş ve 3-4 yaş aralığındaki becerilerini değerlendirme sürecinde araştırmacıyla görüşme konusunda isteksiz davranmıştır. Araştırmacı yazılı görüşmelerde bire bir değerlendirmenin önemli olduğunu vurgulamıştır ve Yeşim Hanım'ı telefonla görüşmeye ikna etmiştir. Yeşim Hanım telefon görüşmesinde çocuğunun önceki yaşlarına ilişkin becerileri değerlendirmenin kendisi için anlamlı olmadığını aktarmıştır. Araştırmacı, Yeşim Hanım'ın bu görüşünü önemseyemediğini ancak becerilerin örneklendirilmesinin ve bütüncül olarak değerlendirilmesinin hem kendi farkındalığı için hem de araştırma için önemli olduğunu belirtmiştir. Yeşim Hanım böylece tüm yaş aralığındaki becerilere örnekler vererek değerlendirmelerini tamamlamıştır (Araştırma Günlüğü, Kasım 2021). 0-3 yaş aralığındaki becerilerin tamamını onaylayan Yeşim Hanım, bu becerilere ilişkin gözlemlerini de örneklendirmiştir. Örneğin, "Kitap okur gibi yapar" becerisine ilişkin gözleminde "Kitaplarındaki kolay sözcükleri okur, okuyamadığı yerleri resme uygun şekilde okur gibi yapar" ifadelerini kullanmıştır. Bir başka örnekte "Elektronik kitaplara ilgi gösterir." becerisine ilişkin gözlemini "TRT Çocuk Kitaplık uygulamasını çok sever" şeklinde aktarmıştır. "Kitaplardaki karakterlere ilişkin yorum yapar" becerisinin önce geliştirmekte olduğuna karar vermiştir ancak araştırmacının açıklamalarından sonra bu beceriyi onaylamıştır (Ürünler, 24.11.2021; Yeşim Hanım ile Görüşme, 24.11.2021). Yeşim Hanım'ın değerlendirmelerinden örnek bir sayfa Görsel 3.43'te verilmiştir.

0-3 YAŞ ARASINDAKİ BECERİLER	EYEV	HAYIR	GELİŞİYOR	GÖZLEMLERİM	DÜŞÜNCELERİM
Yetişkinin kendisine okumasını ister.	✓			Bu konuda biraz fazla ısrarcı olabiliyor. Asla yeter artık okuma demiyor.	
Kitapları tekrar okumaya istekli olur.	✓			Aynı kitabı tekrar okumayı çok sever. Bazı bölümleri her hafta bekler.	
Kitaplardaki nesnelere adlandırır.	✓				
Kitaplardaki karakterlere ilişkin yorumlar yapar.	✓		✓	Kitaptaki karakterin davranışını yazıya kâmen "anne ne kadar yanlış davranmış" der.	
Kitaplardaki resimlerle gerçek nesneler arasında ilişki kurar.	✓				
Resim ve yazıyı birbirinden ayırmaya başlar.	✓			Yandaki görselde müzikçi resmini grüye suyu ağız kâğıtlarıyla ayırır.	
Yazıları ve sayıları birbirinden ayırmaya başlar.	✓				

Görsel 3.43. Yeşim Hanım'ın Özlem'in 0-3 yaş becerilerini değerlendirdiği kontrol listesinden örnek bir sayfa

Yeşim Hanım 3-4 yaş ve 4 yaş sonrası becerileri değerlendirirken seçtiği bazı örnekleri yazdığını, birden fazla örnek olduğunda çok iç içe olduğu için zorlandığını ifade etmiştir. Araştırmacı etkileşimin bir bütün olduğunu ve uygun maddeye uygun örneği yazmakta zorlanmasının normal olduğunu ve seçtiği örneklerin yeterli olacağını yeniden aktarmıştır. Böylece Yeşim Hanım araştırmacı ile değerlendirmelerini paylaşmaya gönüllü olmuştur (Araştırma Günlüğü, 05.12.2021; Yeşim Hanım ile Görüşme, 05.12.2021).

3-4 Yaş Aralığındaki Beceriler	EVET	HAYIR	DEĞİŞTİRİLMİŞ	DEĞERLENDİRİLMİŞ	DEĞERLENDİRİLMİŞ
Hikaye dinlemekten ve hikayeye ilişkin konuşmaktan hoşlanır.				Kitap okunması ve sesli etkinliklerinde beklendi.	Kitaplar hikayeler hakkında konuşmayı etkiler.
Hikayelerde olayların birbirini takip etmesiyle ilgilenir.					
Kitapları okur gibi yapar.				Bazen bu yönde bir de değerlendirilmiştir.	Kitapları okumaya başlamış ve okuyor.
Konuşmasında kitap dilindeki yeni sözcükleri ve dil bilimsel yapıları kullanmaya başlar.					
Hikayelere ilişkin sorular sorar.				Gördüğüm her olayın sebebin sorar.	
Hikayelere ilişkin anlamlı yorumlar yapar.				Bazen soruları bana ona yönelttim sadece neden diye.	Anlamlı ve muhtelik cevaplar verir.
Hikayelerde geçen olaylarla gerçek yaşantı arasında ilişki kurmaya başlar.				Kendi yaşadığı bir olay ile karşılaştırma yapar. Örneğin...	ve söyler.

Görsel 3.44. Yeşim Hanım'ın Özlem'in 3-4 yaş aralığındaki becerilerini değerlendirdiği kontrol listesinden örnek sayfa

Görsel 3.44'te görüldüğü gibi, Yeşim Hanım “Kendi yaşadığı bir olay ile karşılaşınca hemen fark eder ve söyler” örneğini belirtirken aynı zamanda bu becerinin gelişmekte olduğunu değerlendirmiştir. Araştırmacıyla yaptığı görüşme sonrasında ise bu becerinin geliştiğini düşünmüştür. Benzer şekilde “Kafiye kullanmaya başlar” maddesini de önce gelişiyor olarak işaretlemiştir ancak daha sonra şarkılar ve tekerlemelerle yaşantıları hatırlatıldığında bu beceriyi de olumlu değerlendirmeye karar vermiştir (Yeşim Hanım ile Görüşme, 05.12.2021). 4 yaş sonrası becerilere ilişkin değerlendirmelerinde ise; “Açıklama yaparken ve yeni bilgiler keşfederken betimleyici bir dil kullanır” becerisinin gelişmiş olduğunu işaretlemiştir. Görüşme sırasında bu betimlemeleri örneklendirmede zorlanmıştır ve henüz tam anlamıyla gözleyemediğine karar verdikten sonra gelişiyor seçeneğini işaretlemiştir (Ürünler, 05.12.2021; Yeşim Hanım ile Görüşme, 05.12.2021). Yeşim Hanım'ın 4 yaş sonrası beceriler için değerlendirmeleri ve örnekleri Görsel 3.45'te gösterilmiştir.

4 YAŞ SONRASI BECERİLER					
Açıklama yaparken ve yeni bilgiler keşfederken betimleyici bir dil kullanır.	EVET	HAYIR	GELİŞİYOR	GÖZLEMLEDİKLERİM	DUŞUNCELERİM
	✓		✓		
Alfabedeki seslerin her birinin ismi olduğunu ve görsel olarak bir simge ile gösterildiğini bilir.	✓			Alfabeyi tamamen ezbere biliyor. Okuyor ve yazabiliyor.	
Resimlerinde harf sembolleri kullanmaya başlar.	✓			Çizdiği bütün resimlere mutlaka isimler yazar. Çizdiği karakterleri isimlendirir.	
Harf-ses eşlemesi yapar.	✓				
Harfleri ve sesleri tanır.	✓			Bütün harf ve sesleri tanıyor.	
Sözlü dildeki sözcükleri yazılı formuyla eşler.	✓			Sözcükle yazmaya çalışır. Yazmayı bilemediği sözcüğü anne ye sorar.	
Yetişkinin göstererek okuduğu sözcüğü takip eder.	✓			Kitap okurken dikkatle dinler ve izler.	
Sözcükleri yazılı formlarından tanır ve/veya okumayı dener.	✓			Odasında kendi kendine kitap okumaya çalışır. Bir eke sözcüğü okur.	

Görsel 3.45. Yeşim Hanım'ın Özlem'in 4 yaş sonrası becerilerini değerlendirdiği kontrol listesinden örnek sayfa

Emel Hanım'ın değerlendirmeleri: Emel Hanım Melih'in 0-3 yaş aralığındaki becerilerini değerlendirdiği kontrol listesinde; tüm becerileri olumlu değerlendirmiştir. Emel Hanım ile yapılan bire bir görüşmelerde; Emel Hanım videoların çok açıklayıcı olduğunu ve videoları izlerken durdurup Melih'in yaptıklarını düşünerek işaretlemeler yaptığını aktarmıştır. 0-3 yaş aralığında elektronik kitaplarla ilgili becerileri "evet" olarak işaretlediği için yaşantılarla ilgili sorular yöneltilmiştir. Melih'in okul ortamında sesli kitaplarla ilgili yaşantısı olduğunu ancak evde böyle bir yaşantı deneyimlemediklerini aktarmıştır. Bu nedenle 0-3 yaş aralığındaki maddenin "evet" olarak kalmasına, ancak 3-4 yaş aralığındaki aktif katılımı vurgulayan maddenin "hayır" şeklinde işaretlenerek açıklanmasına birlikte karar verilmiştir (Emel Hanım ile Görüşme, 23.11.2021).

Emel Hanım, Melih için 4 yaş sonrasındaki becerilere ilişkin değerlendirmesinde ise; Melih'in "Bildirdiği harfleri kullanarak yazma denemeleri yapar" becerisinin gelişmediğini işaretlemiştir. Aynı zamanda elektronik ve sesli kitaplara ilişkin becerileri, yaşantılarında yer almadığını düşündüğü için boş bırakmıştır. "Harf-ses eşlemesi yapar" maddesini onaylayan Emel Hanım, gözlemlerini "Aile bireylerinin baş harflerini bilmesi" şeklinde örneklendirmiştir. Benzer şekilde "Harfleri ve sesleri tanır" maddesi için de "Kendi baş harfini bir yerde gördüğünde benim baş harfim demesi" ifadelerini

kullanmıştır (Ürünler, 02.12.2021). Emel Hanım'ın farklı örneklerle değerlendirdiği maddeleri de içeren örnek kontrol listesi sayfası Görsel 3.46'da gösterilmiştir.

4 YAŞ SONRASI BECERİLER	EVEY	HAYIR	GELİYOR	BOZANLARIKILARIM	BOZUNCELERİM
Sözcük başı sesleri tanır.	X			İsmail'in baş harf-i sesleri	
Bir sözcüğü oluşturan harfleri tanımaya başlar.	X				
Dinlediği sözcüğün içindeki sesleri bulmaya başlar.	X				
Bildiği harfleri kullanarak yazma denemeleri yapar.		X			
Bek kullanılan yazılı dil kalıplarını taklit ederek yazma denemeleri yapar (isimler, markalar gibi)	X			Bunun kalın kağıt alıp yazı yazmaya başlaması	
Yazılı dili günlük yaşamda işlevsel kullanabilir.	X				
Yetişkin yardımıyla yazma denemeleri yapar.	X			Bunun yazma ile anlatması	

Görsel 3.46. Emel Hanım'ın Melih'in 4 yaş sonrası becerilerini değerlendirdiği kontrol listesinden örnek sayfa

Kadriye Hanım'ın değerlendirmeleri: Kadriye Hanım, 0-3 yaş aralığındaki becerilere ilişkin videoyu izlemesinin ardından Mete'nin bu yaş aralığındaki becerilerini değerlendirmiştir. Örneğin "Kitapları tekrar okumaya istekli olur" maddesini "Özellikle ilk okumada heyecanlandığı kitapları tekrar tekrar okutur" ifadesiyle açıklamıştır. "Kitaplardaki resimlerle gerçek nesnelere arasında ilişki kurar." becerisi için "Araçlar, ağaç, bitki, hayvanlar günlük hayatta gerçekleri ile ilişkilendirir" ifadelerini kullanmıştır. Kadriye Hanım Mete'nin "Resim ve yazıyı birbirinden ayırmaya başlar" ve "Yazıları ve sayıları birbirinden ayırmaya başlar" becerilerini gelişiyor olarak değerlendirmiştir. Buna ek olarak "Sayı kavramımız görsel olarak olmasa da gelişim gösteriyor" açıklamasını yazmıştır. Araştırmacı ile görüşmesinde; kitaplarla yaşantılarında Mete'nin resme ve yazıya ayrı ayrı baktığı, alışveriş yaşantılarında etiketlerde sayıların yazdığının farkında olduğu ve bu becerinin gördüğü sayıyı tanıması olmadığı hakkında konuşulmuştur. Böylece Kadriye Hanım bu becerileri gelişmiş olarak değerlendirmeye karar vermiştir (Araştırma Günlüğü, 19.11.2021; Ürünler, 15.11.2021). Görsel 3.47'de değerlendirmelerden ve annenin düzeltmelerinden örnek gösterilmiştir.

Kitapları tekrar okumaya istekli olur.	✓			Zade kendini çokla gördüğü bir kitapta kitap okumayı çok seven annesine dedi ki.	
Kitaplardaki nesnelere adlandırır.	✓			Özellikle okuduğum kitapları adlandırıyor. Kitapları tekrar okuyor okuduğuları çok seviyor.	
Kitaplardaki karakterlere ilişkin yorumlar yapar.	✓			Karakterleri bilir ve kendi karakterleri ile karşılaştırır. Örneğin, "Benim karakterim çok meraklıdır."	
Kitaplardaki resimlerle gerçek nesnelere arasında ilişki kurar.	✓			Resimdeki nesnelere karşılık gerçek nesnelere de örnekler verir. Örneğin, "Bu resimdeki kedi gerçek kedilerle ilişkilendirir."	
Resim ve yazıyı birbirinden ayırmaya başlar.	✓	✓		Değerlendirme sürecinde yazı ve resim ayrıştırma konusunda sorular sorulmuş ve yazıyı resimden ayırtmaya başlamıştır. Örneğin, "Bu resimdeki yazıyı ayırtmaya başlıyorum."	
Yazıları ve sayıları birbirinden ayırmaya başlar.	✓	✓		Sayı ve yazıyı birbirinden ayırtmaya başlamıştır. Örneğin, "Bu yazıdaki sayıları ayırtmaya başlıyorum."	

Görsel 3.47. Kadriye Hanım'ın Mete'nin 0-3 yaş becerilerini değerlendirdiği listeden örnek sayfa

Kadriye Hanım'ın 0-3 yaş aralığındaki "Yetişkini yazma konusunda yönlendirir" becerisini de önce onaylamıştır ancak verdiği örnekte bu durumun telefonla sınırlı olduğunu vurgulayarak gelişiyor seçeneği ile değerlendirmeye karar vermiştir. "Amaçlı karalamalar yapar", "Harflere benzeyen karalamalar yapar", ve "İsminin yazılması gibi yazılara ilgi gösterir" becerilerinin ise gözlenmediğini belirtmiştir (Kadriye Hanım ile Görüşme, 19.11.2021; Ürünler, 15.11.2021). Değerlendirmeden 15 gün sonra ise Kadriye Hanım, Mete'nin isminin ilk sesini ve harfini henüz bilmediğini ancak yazıyor gibi yaparak ismini hecelediğini gözlemlediği bir videoyu araştırmacıyla paylaşmıştır (Video Gözlem, 30.11.2021).

Kadriye Hanım'ın Mete'nin 3-4 yaş aralığındaki becerilerini değerlendirmede daha esnek olduğu görülmüştür (Araştırma Günlüğü, 30.11.2021; Kadriye Hanım ile Görüşme, 30.11.2021). Kontrol listesinin ilk sayfasındaki tüm becerileri onaylayarak gözlemlerini yazmıştır. Örneğin, "Konuşmasında kitap dilindeki yeni sözcükleri ve dil bilimsel yapıları kullanmaya başlar" maddesine "Efsane" ve "Bu çok büyü" ifadelerini örnek göstermiştir. "Hikayelerde geçen olaylarla gerçek yaşantılar arasında ilişki kurmaya başlar" maddesine ilişkin örnekte ise Mete'nin "Ben de hasta olmuştum Murat gibi", "Anne beni de doktor muayene etti" gibi cümlelerini aktarmıştır. "İsminin ilk harfini tanıyabilir" ve "Yakın çevresindeki kişilerin isimlerinin ilk harfini tanıyabilir" maddeleri için "hayır" seçeneğini işaretlemiştir ve henüz gelişmediğini belirtmiştir. Emel Hanım'a benzer

şekilde elektronik kitaplarla yaşantılarının olmadığını da ifade ederek bu seçeneği de hayır olarak işaretlemiştir (Kadriye Hanım ile Görüşme, 30.11.2021; Ürünler, 30.11.2021). Kadriye Hanım'ın değerlendirmesinden örnek bir sayfa Görsel 3.48'de gösterilmiştir.

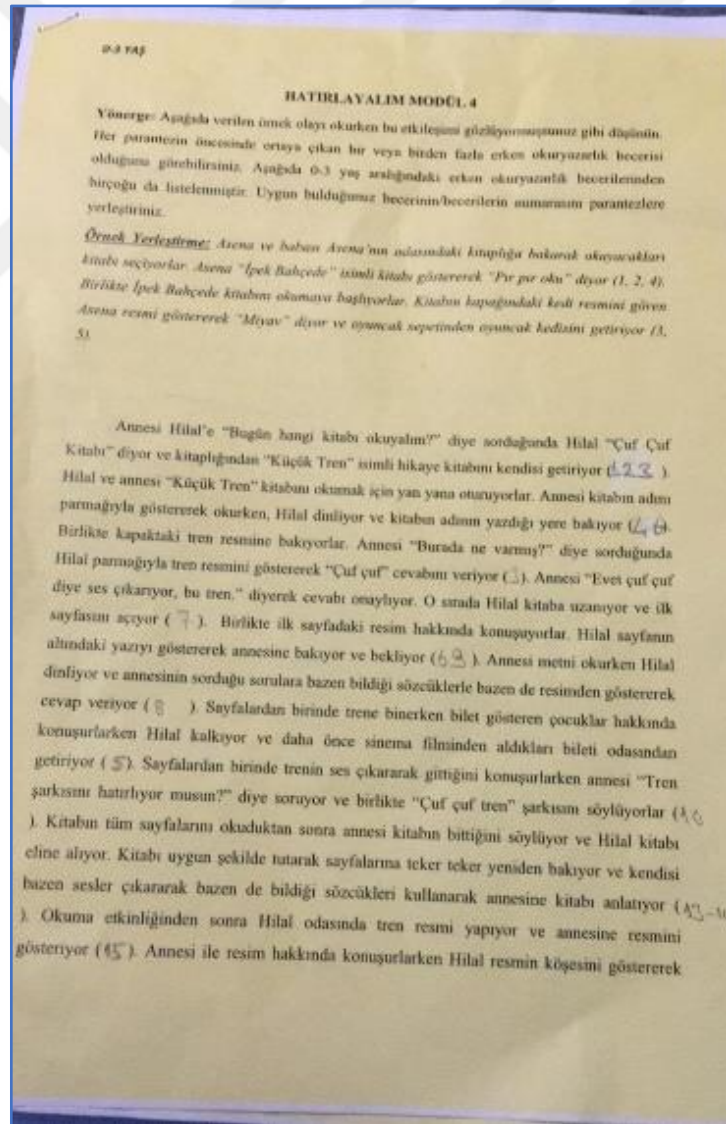
	HAZIR	GELİŞİYOR	GÖZLEMLEDİKLERİM	DÜŞÜNCELERİM
On tane harf sembolünü tanıyabilir ve harf-ses eşlemesi yapabilir.	✓			
Sık kullanılan sözcüklerdeki sözcük başı sesleri fark eder.		✓	Günde beş-altı kez söyler veya 10 kez söyler.	
Oyun etkinliği içinde yazı işlevi taşıyan karalamalar kullanabilir.	✓		Oyunla ilgili yazılar ekliyoruz.	
Dildeki tekrarlayan sesler dikkatini çeker.	✓		Takibi yeterli değil.	
Kafiye kullanmaya başlar.		✓	Şiir okuma ve telaffuz becerileri gelişiyor.	
Sesli ve elektronik kitaplarla etkileşimlere aktif katılım gösterir.	✓			

Görsel 3.48. Kadriye Hanım'ın Mete'nin 3-4 yaş arasındaki becerilerini değerlendirdiği kontrol listesinden örnek bir sayfa

Tüm katılımcılarla yapılan bire bir değerlendirmelerden sonra öne çıkan bulgulardan biri, Mete'nin ve Melih'in yaşantılarında elektronik ve sesli kitaplarla yaşantıların yer almadığı olarak belirlenmiştir (Araştırma Günlüğü, Kasım, 2021; Belgeler, Kasım, 2021; Emel Hanım ile Görüşmeler, Kasım 2021; Kadriye Hanım ile Görüşmeler, Kasım 2021). Yeşim Hanım ve Özlem'in yaşantılarında ise TRT Çocuk Kitaplık uygulamasının yer aldığı öğrenilmiştir (Ürünler, 24.11.2021; Yeşim Hanım ile Görüşme, 24.11.2021). Araştırmacı çeşitli elektronik ve sesli kitap uygulamalarını incelemiştir (Vimeo, Kidly, TRT Çocuk, Düşyeri Yayınevi) ve danışmanla yaptığı görüşme sonrasında ailelere uygulamaları önermiştir (Araştırma Günlüğü, Kasım 2021; Danışmanla Görüşmeler, Kasım 2021). Bu aşamadan sonra modül sonu değerlendirme sürecine geçilmiştir.

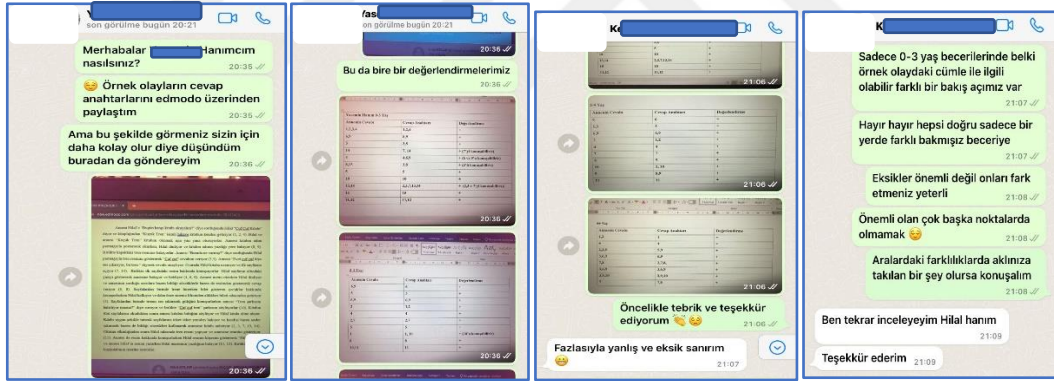
3.2.4.4. Modül 4: Hatırlayalım örnek olay kontrol listelerinin değerlendirilmesi ve geri bildirim verilmesi

Erken okuma yazma becerilerinin yazılı değerlendirmesi için 0-3, 3-4 ve 4 yaş sonrası için ayrı ayrı örnek olaylar hazırlanmıştır ve ilgili yaş aralığındaki beceriler sıralanarak eşlenmesi istenmiştir. Geçerliği alınan Hatırlayalım Örnek Olay Kontrol Listeleri ailelere gönderilmiştir. Örnek olay listesinden bir örnek Ek-8'de gösterilmiştir. Anneler değerlendirdikleri her bir yaş aralığına ilişkin örnek olaylara listede verilen becerileri eşleyerek fotoğraflarını iletmışlerdir. Katılımcıların farklı yaş aralığına ilişkin yazılı değerlendirmelerinden örnekler görsellerde sunulmuştur (Araştırma Günlüğü, Kasım-Aralık 2021; İnanırcılık Komitesi Toplantısı, Kasım, 2021; Ürünler, Kasım-Aralık 2021).



Görsel 3.49. Kadriye Hanım'ın doldurduğu örnek olay listesi

Ailelerin örnek olaylara verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir ve sunulacak geri bildirimler belirlenmiştir. Örneğin; Kadriye Hanım'ın 3-4 yaş aralığındaki örnek olaya verdiği cevapların tamamı uygundur. Emel Hanım, 3-4 yaş aralığındaki becerileri eşlemede “Konuşmasında kitap dilindeki yeni sözcükleri ve dil bilgisel yapıları kullanmaya başlar” becerisi yerine “Hikayelerde geçen olaylarla gerçek yaşantı arasında ilişki kurmaya başlar” becerisini seçmiştir. Benzer şekilde “Kafiye kullanmaya başlar” becerisi yerine ise “Konuşmasında kitap dilindeki yeni sözcükleri ve dil bilgisel yapıları kullanmaya başlar” becerisini eşlemiştir. Yeşim Hanım, “Harf-ses eşlemesi yapar” ve “Sözcük başı sesleri tanır” becerileri yerine “Sözcükleri yazılı formlarından tanır ve/veya okumayı dener” ve “Dinlediği sözcüğün içindeki sesleri bulmaya başlar” becerilerini seçmiştir. Ailelerin değerlendirilmesinden sonra whatsapp aracılığıyla ailelere geri bildirimler verilmiştir ve çevrimiçi sınıfta cevap anahtarları paylaşılmıştır (Araştırma Günlüğü, Aralık, 2021; Edmodo, Aralık 2021; Görüşmeler, Aralık 2021; Ürünler, Aralık 2021). Geri bildirimlere ilişkin örnekler Görsel 3.50’de gösterilmiştir.



Görsel 3.50. Anelere verilen geri bildirimlerden örnekler

3.2.4.5. Modül 4: Modül sonu grup görüşmesi

Dördüncü modülün uygulama sürecinin sonunda modül sonu grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmede anneler, genel olarak yaşantılarının değiştiğini, programın faydalı olduğu ifade etmişlerdir. Erken okuma yazma becerilerini değerlendirmede video anlatımların ve örneklerin yararlı olduğunu, videoyu duraklatarak ve yeniden izleyerek kontrol listelerini doldurduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca videolarla eş zamanlı olarak kontrol listesini doldurmanın işlevsel olduğunu ifade etmişlerdir. Çocuklarında gözledikleri becerilerin dışındaki maddeler hakkında bilgi sahibi

olduklarını ve etkileşimli bir şekilde destek almanın önemli olduğunu vurgulamışlardır. Yeşim Hanım'ın deneyimi doğrultusunda, kontrol listelerini doldururken neler yazacağını anlamakta güçlük çeken anneler için videolarla eş zamanlı değerlendirme yapmaya ilişkin bilgi verilmesini önermişlerdir. Bu modülde video anlatımlardaki örneklerin yeterli olduğunu ve anlatımın animasyondan daha anlamlı olduğunu dile getirmişlerdir (4. Modül Sonu Grup Görüşmesi, 22.12.2021).

3.2.4.6. Modül 4: İKÇAD sosyal medya hesabının açılması

Bir önceki modül olan üçüncü modülün sonunda Kadriye Hanım, çevrimiçi sınıf ile birlikte bir sosyal medya hesabının açılması ve okuma önerilerinin, çeşitli bilgilerin sosyal medya sayfasından paylaşılması ile ilgili bir talepte bulunmuştur (Araştırma Günlüğü, 02.11.2021; Kadriye Hanım ile Görüşme, 02.11.2021). Kadriye Hanım'ın bu önerisi araştırma danışmanı ile paylaşılmıştır ve dördüncü modülün sonu grup görüşmesinde diğer annelere de aktarılarak görüşleri alınmıştır. Anneler sosyal medya uygulamalarından instagram uygulamasını da sıklıkla kullandıklarını ve oluşturulacak bir sayfada önerilerin verilmesini rahatlıkla takip edebileceklerini ifade etmişlerdir. Annelerin onayı inandırıcılık toplantısında ele alınarak İKÇAD isminde kapalı bir instagram hesabı üzerinden annelere okuma ve oyun önerileri verilmesine karar verilmiştir (3. Modül Grup Görüşmesi, 05.11.2021; İnanırıcılık Komitesi Toplantısı, Kasım 2021). İKÇAD ismiyle açılan kapalı sosyal medya grubuna anneler eklenmiştir ve öneriler vermeye başlamıştır (İKÇAD, 14.12.2021). İzleyen süreçte ise ortaya çıkan gereksinim doğrultusunda strateji örneklerine ilişkin videolar da sayfaya eklenmiştir (Bkz. Etkileşimli Kitap Okuma Yaşantıları Modülü). Bu sayfada, hem erken okuryazarlıkla ilgili hatırlatıcı bilgiler sunulmuş hem de anneler ve çocuklar için okuma ve oyun önerileri verilmiştir. Genellikle fotoğraf gönderilerden oluşan sayfaya bazen videolar da eklenmiştir. Erken okuryazarlığa ilişkin hatırlatıcı bilgiler ve annelere okuma önerilerinden örnekler Görsel 3.51'de verilmiştir.



Görsel 3.51. İKÇAD hesabında aileler için verilen okuma önerisinden bir örnek

Ailelere çocuklarıyla birlikte okuyabilecekleri kitaplara ilişkin verilen önerilerde ise kitabın kapağı ve bazı iç sayfalarının görselleri paylaşılmıştır. Aynı zamanda kitabın konusu kısaca anlatılmıştır ve farklı dil düzeylerindeki çocuklarla paylaşılacak sözcüklere, kavramlara örnekler verilmiştir. Bu önerilerden bir örnek Görsel 3.52’de gösterilmiştir. Görsellerin altında ise bir örnekte paylaşılan önerilerden alıntı sunulmuştur.



Görsel 3.52. İKÇAD hesabında çocuklar için verilen okuma önerisi örneği

Sosyal medya hesabının sayfasında ailelere ayrıca çocuklarıyla oynayabilecekleri kutu oyunu önerileri de verilmiştir. Bilmecelerin olduğu bir kutu oyunu, resimde görülen nesnelere isimlerinin sayıldığı ve sözcük başı seslerine göre nesnelere bulunduğu bir sözcük oyunu, oyuncuların hangi nesne olduklarını tahmin ettikleri bir etkileşim oyunu bunlara örnektir. Oyun önerilerine ilişkin örnek bir gönderi Görsel 3.53’te gösterilmiştir.



Görsel 3.53. İKÇAD hesabı kutu oyunu önerisi örneği

Modül 4 modül sonu görüşmesi ve sosyal medya hesabının aktif hale getirilmesinden sonra Modül 4 tamamlanmıştır ve Modül 5: Etkileşimli Kitap Okuma Yaşantıları’na geçiş yapılmıştır.

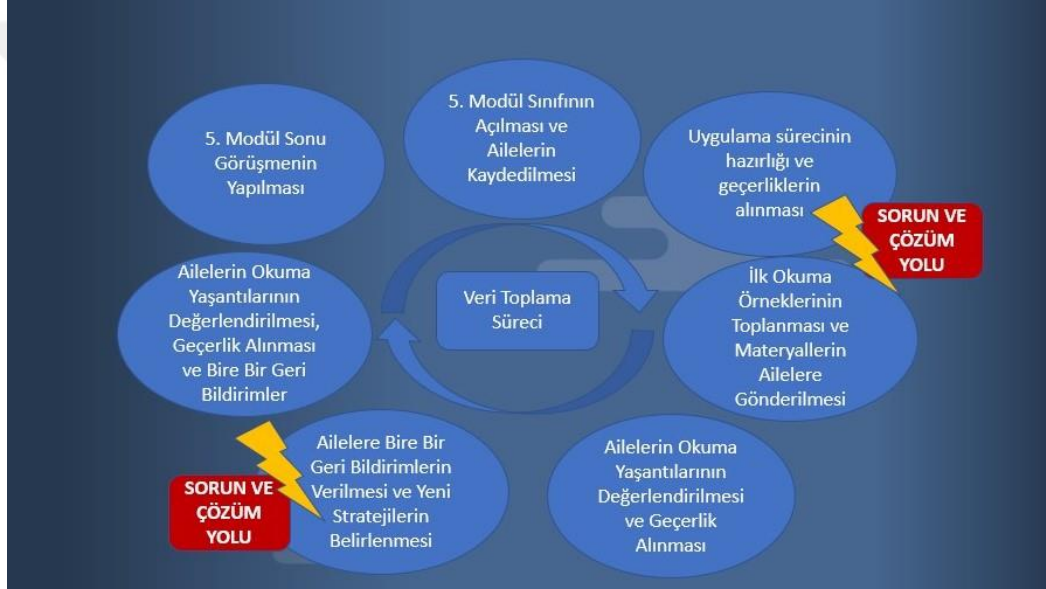
3.2.5. Modül 5: Etkileşimli kitap okuma yaşantıları

Uygulamanın beşinci modülü Etkileşimli Kitap Okuma Yaşantıları Modülü’dür. Bu modülün genel amacı, “Çocuğunuzla etkileşimli kitap okuma yaşantılarında kullandığımız stratejileri anlayabileceksiniz ve yeni stratejileri uygulayabileceksiniz.” olarak belirlenmiştir. Modülün kazanımları ise şu şekildedir:

1. Çocuğunuzun gelişimsel yaşından itibaren paylaşabileceği kitapların özelliklerini tanıyabilir.
2. Çocuğunuzla etkileşimli kitap okuma yaşantılarında kullanabileceği stratejileri tanıyabilir.
3. Çocuğunuzla paylaşabileceği kitaplarda yapabileceği değişiklikleri belirler.

4. Çocuğuyla etkileşimli kitap okuma yaşantılarında kullandığı stratejilere ilişkin örnekler verir.
5. Çocuğuyla etkileşimli kitap okuma yaşantılarında kullanabileceği stratejileri açıklar.
6. Çocuğuyla paylaşabileceği kitaplarda yapabileceği değişiklikleri tasarlar.

Modülün uygulama sürecine ilişkin döngü Şekil 3.7’de gösterilmiştir. Bu bölümde ailelerin okuma yaşantılarının değerlendirilmesinden modül sonu grup görüşmesine kadar süregelen döngüsel akış, bire bir geri bildirimlerle her ailenin bireysel gelişiminin aktarılabilceği şekilde anlatılmıştır.



Şekil 3.7. Etkileşimli kitap okuma yaşantıları modülü süreci

3.2.6. Modül 5: Uygulama sürecinin hazırlığı ve geçerliklerin alınması

Beşinci modülde de önceki modüllere benzer olarak Edmodo’da çevrimiçi sınıf açılarak anneler sınıfa kaydedilmiştir. Bu modülde öncelikle annelere gönderilmek üzere etkileşimli okuma modülü kitapçığı hazırlanmıştır ve geçerliği alınmıştır. Etkileşimli okuma bilgi verici kitapçığı ise; geleneksel okuma ve etkileşimli okumanın tanımları ile farklarını, kitap seçiminde dikkat edilecek noktaları, basit uyarılma örneklerini, destekleyici materyallerin önemini ve kullanım örneklerini, okuma stratejilerini ve öz-değerlendirme kontrol listesini içermektedir. Etkileşimli okuma bilgi verici kitapçığından örnek sayfalar Görsel 3.54’te gösterilmiştir. Ayrıca okuma stratejilerini değerlendirmek üzere uzman değerlendirme kontrol listesi ve annelerin kendilerini değerlendirebilmeleri

için benzer bir öz-değerlendirme kontrol listesi hazırlanmıştır. Bu kontrol listesinde annelere sunulan maddeler birinci tekil şahıs ile düzenlenmiştir ve bazı stratejiler için açıklamalar eklenmiştir. Örneğin; uzman kontrol listesinde bulunan “Çocuğun işitme cihazının çalışıp çalışmadığını kontrol eder” maddesi, anne öz-değerlendirme listesine “Çocuğumun işitme cihazının çalışıp çalışmadığını kontrol ettim (Örn. Cihazı kontrol ettim, herhangi bir söyleşi başlattım, soru sordum vb.)” şeklinde yansıtılmıştır. Benzer şekilde “Çocuğun sözel olmayan katılımını sözel ve/veya sözel olmayan ifadelerle onaylar” maddesi, “Çocuğumun sözel olmayan katılımını sözel ve/veya sözel olmayan ifadelerle onayladım (Örn. Cevap vermediğinde kendim cevapladım, başımı salladım, gözlerimle onayladım, hıhı, peki, tamam, evet vb. ifadeler kullandım)” şeklinde düzenlenmiştir. Ek-9’da ve Ek-10’da strateji kontrol listelerinin tamamı sunulmuştur (Araştırma Günlüğü, Aralık 2021-Ocak 2022; İnandırıcılık Komitesi Toplantısı, Ocak 2022; Ürünler, Ocak, 2022).

Pon ismini “Yaramaz Küçük At”/ “Yaramaz At” ismiyle değiştirerek kitabın içeriğini tahmin etmesini de destekleyebilecek bir isme dönüştürebiliriz.




Kitabın Orijinali Kitap isminde Anılamlı Uyarılama

Benzer şekilde “**Dombili ve Tilki Gecesi**” isimli kitabın adını “**Dombili ve Tilki**”/ “**Dombili Korkuyor**” gibi isimlerde değiştirebiliriz.





Kitabın Orijinali Kitap isminde Anılamlı ve Kolaylaştırıcı Uyarılmalar

Çocuğumuzla okuyabileceğimiz veya bakabileceğimiz bir kitabın resimlerini incelerken; hikayenin akışına uymayan, birbirini tekrar eden veya çocuğumuz için çok anlamlı olmayacağını düşündüğümüz sayfaları kapatarak kitabı paylaşabiliriz. Aşağıdaki örnekte **Dombili ve Tilki Gecesi** isimli kitabın, hikayeyi uzatan sayfaların akışı bozmayacak şekilde kapatılmasına örnekler görebilirsiniz.

Kitabın bir sayfasında **Dombili** dışında çöp torbasının yanında uyurken bir rüya görüyor. Rüyasında sahibi çöp torbasına yumurtaları doldurmuş ve çekiyor. Çocuğun bu durumu anlamasının zor olduğunu düşünerek hikayenin akışını bozmayacak şekilde sayfayı kapattığımızda

Örnek Kardan Adamın Atkısı



Bu kitapta ise kardan adamın gözlerini, burnunu açını, atkısını beresini süpürmesini konuşabilir, hikayenin akışında kardan adamın beresini ve atkısını birlikte takabiliriz. Kuş karakterini de olayın canlandırma için kullanabiliriz. Bu materyalleri hazırlamak yerine evde bulunan oyuncaklardan ve çocuğumuzun giysilerinden de yararlanabiliriz.

ETKİLEŞİMLİ OKUMADA HANGİ STRATEJİLERİ KULLANABİLİRİZ?

Etkileşimli okumada; sorular yöneltme, cevabı kabul etme, açıklamalar yapma, anlatım yapma, genişletmeler yapma, ilişkilendirme gibi stratejileri kullanabiliriz. İşitme kayıplı çocuklar için de benzer stratejileri kullanmak işe yarayacaktır. Ancak işitme kayıplı çocuğun yaşadığı kendine özgü zorluklar, dil ve iletişim becerileri, günlük yaşamdaki deneyimleri, sözcük dağarcığı gibi birçok bireysel farklılık, bu stratejileri çocuğumuzla etkileşimimizde uygun kullanmamızın önemini artırır. Etkileşimli okumada kullanabileceğimiz stratejileri ve erken okuryazarlığı nasıl desteklediğini görebilmek için tabloyu inceleyebilirsiniz.

ETKİLEŞİMLİ OKUMADA HANGİ STRATEJİLERİ KULLANABİLDİĞİMİZİ NASIL ANLAYACAĞIZ?

Etkileşimli okumada kullanabildiğimiz ve geliştirmemiz gereken stratejileri anlayabilmek için öncelikle yaşantımızı kayıt altına almamız faydalı olacaktır. Okuma yaşantımızı tekrar izlediğimizde kullandığımız stratejileri kontrol listesi ile gözden geçirebiliriz. Burada unutmamamız ve endişe etmememiz gereken önemli noktalar var. Bunlar;

- ➔ **Stratejilerin hepsini her zaman aynı okuma yaşantısında kullanmayabiliriz.**
- ➔ **Stratejilerin her birini günlük yaşantı içinde uygun şekilde henüz kullanmıyor olabiliriz.**
- ➔ **Hangi stratejileri daha kolay geliştirebileceğimizi belirteyemiyor olabiliriz.**

Merak etmeyin 😊 Bu süreçte birlikte olacağız.

Görsel 3.54. Etkileşimli okuma bilgi verici kitapçığından örnek sayfalar

Modülün uygulamaya hazırlık sürecinde; araştırmacının bilgi toplama ve hazırlık sürecinde işiten çocukla kayıt altına almış olduğu video örnekleri ile bir öğretmenin işitme kayıplı çocukla kitap okuduğu video örneklerinden parçalar hazırlanmıştır.

Videoların hazırlanmasında Movavi Video Editor Plus programı kullanılmıştır. Strateji örneklerine ilişkin kısa videoların; modülün uygulama süreci boyunca eş zamanlı olarak hazırlanmasına, geçerliğinin alınmasına ve yayınlanmasına devam edilmiştir (Araştırma Günlüğü, Ocak-Şubat 2022).

3.2.6.1. Modül 5: İlk okuma örneklerinin toplanması

Annelerle sürdürülen etkileşimlerde beşinci modül süresi içindeki ilk okuma örnekleri toplanmıştır. Bu aşamada, annelerin okuma videolarını dosya büyüklüğü nedeniyle gönderememeleri *sorunu* ile karşılaşmıştır. *Bu sorun*, dosya gönderimi için Wetransfer Pro üyeliği alınarak ve annelere kullanımı anlatılarak *çözülmüştür*. Video gönderimi sırasında yaşanan teknik sorunlarda da her hafta annelere bire bir destek vermeye devam edilmiştir. Toplanan videolar uzman değerlendirme listesi ile değerlendirmiştir ve ilk geri bildirimler belirlenmiştir. Değerlendirmelerin ve belirlenen bildirimlerin geçerliği alınmıştır (Araştırma Günlüğü, Ocak-Şubat 2022; İnandırıcılık Toplantısı, Ocak, 2022; Video Gözlemler, Ocak-Şubat 2022). Annelerden toplanan okuma yaşantısı videoları ve süreç Ailelerin etkileşimli okuma yaşantılarındaki değişimler başlığında bütüncül olarak aktarılmıştır.

3.2.6.2. Modül 5: Strateji örneklerine ilişkin videoların paylaşılması

İlk okuma örneklerinin değerlendirmesi ve annelere verilen geri bildirimlerden sonra strateji örneklerine ilişkin videolar çevrimiçi sınıfta yayınlanmaya başlamıştır. Paylaşılan tüm strateji videolarına ilişkin bilgiler Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Strateji örneklerine ilişkin video bilgileri

Video No	İçerdiği Strateji/Stratejiler	Süre
1	Okumaya giriş yapma	39 sn.
2	Okumaya giriş yapma ve kitabın kapağını paylaşma	1 dk. 17 sn.
3	Kitabın kapağını paylaşma	51 sn.
4	Kitabın kapağını paylaşma	1 dk. 29 sn.
5	Çocuğun ilgisini takip etme ve kitabın adını paylaşma	59 sn.
6	Kitabın yazarı ve çizeri hakkında konuşma	1 dk. 5 sn.
7	Yazıya dikkat çekme ve açıklama yapma	17 sn.
8	Yazıya dikkat çekme ve soru sorma	28 sn.
9	Çocuğu bekleme ve etkileşime dönme	40 sn.
10	Soru sorma, çocuğa süre tanıma ve cevabı genişletme	31 sn.
11	Çocuğun ilgisini takip etme ve soru sorma	52 sn.
12	Yeni sözcük paylaşma ve çocuğun ilgisini takip etme	58 sn.
13	İzleyen etkinlik bireysel kitap oluşturma	8 dk. 44sn.
14	Soru sorma ve açıklama yapma	28 sn.

Tablo 3.4. (devamı) Strateji örneklerine ilişkin video bilgileri

Video No	İçerdiği Strateji/Stratejiler	Süre
15	Soru sorma, çocuğun cevabını kabul etme ve genişletme	24 sn.
16	Soru sorma ve çocuğun tahminini alma	26 sn.

Strateji videolarının çevrimiçi sınıfta paylaşımından sonra Emel Hanım, tabletteki virüs nedeniyle çevrimiçi sınıftaki videoların tamamını izleyemediğini ve internet bağlantısı ile ilgili sorun yaşadığını ifade etmiştir (Emel Hanım ile Görüşme, 21.01.2022). *Bu sorun*, strateji örneklerinin hem çevrimiçi sınıfta hem de İKÇAD sosyal medya hesabında paylaşılması ile *çözülmüştür* ve Emel Hanım videoları telefonuyla takip edebilmiştir (Araştırma Günlüğü, 21.01.2022; Emel Hanım ile Görüşme, 21.01.2022). Uygulama sürecinde strateji örneklerinin yanı sıra, annelerin gereksinimleri doğrultusunda sosyal medya hesabında iki adet video anlatım da yayınlanmıştır (İKÇAD, 20.01.2022; 01.02.2022).

3.2.6.3. Modül 5: Ailelerin etkileşimli okuma yaşantılarındaki değişimler

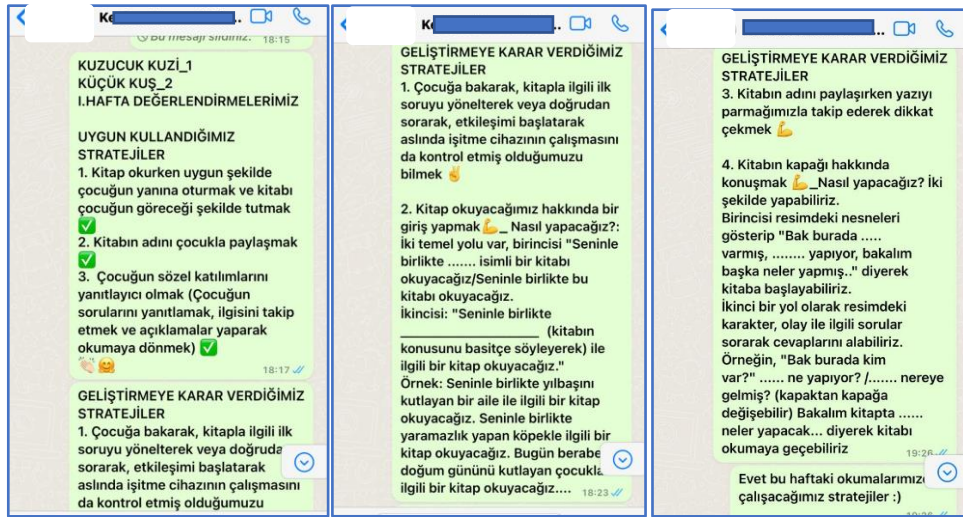
Ailelerin etkileşimli okuma yaşantılarındaki değişimler her bir anne için bireysel olarak; ailelerden toplanan video örnekleri, uzman değerlendirmeleri, geri bildirimler ve öz-değerlendirmeler ve yeniden örneklerin toplanması şeklinde bir akışta sunulmuştur.

Kadriye Hanım ve Mete'nin etkileşimli okuma yaşantıları: Kadriye Hanım modülün uygulama süreci boyunca düzenli olarak okuma örneklerini paylaşmıştır ve araştırmacı ile birlikte bire bir değerlendirmelere katılarak izleyen hafta için hedef stratejiler belirlemiştir. Kadriye Hanım'ın etkileşimli okuma modülü uygulama sürecinde gönderdiği okuma yaşantısı örnekleri Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Mete'nin okuma yaşantıları

Tarih	Yaşantıya Katılanlar	Kitap	Süre
02.01.2022	Mete ve annesi	Kuzucuk	9 dk. 44 sn.
02.01.2022	Mete ve babası	Alaaddin	4 dk. 7 sn.
08.01.2022	Mete ve annesi	Küçük Kuş	6 dk. 58 sn.
25.01.2022	Mete ve annesi	Hiç Uykum Gelmedi	7 dk. 17 sn.
25.01.2022	Mete ve annesi	Küçük Vak Vak Uyku Vakti	6 dk. 51 sn.
07.02.2022	Mete ve annesi	İpek'in Uykusu Gelmiyor	7 dk. 26 sn.
09.02.2022	Mete ve annesi	Tavşan	4 dk. 46 sn.
15.02.2022	Mete ve annesi	Hadi Sarılalım Babacığım	10 dk. 13 sn.
23.02.2022	Mete ve annesi	Yeni Poni	9 dk. 26 sn.

Kadriye Hanım'ın ilk okuma örneğinde; Mete ile okuma için hazırlık yaptığı ve kitabı uygun şekilde tuttuğu belirlenmiştir. Aynı zamanda kitabın adını söylediği ve Mete'nin sözel katılımını genellikle onayladığı görülmüştür. Strateji kontrol listesindeki tüm stratejilere ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Anneye verilecek geri bildirimler için öncelikli stratejilerin ele alındığı değerlendirmede; Kadriye Hanım'ın etkileşim başlattığı ancak cihazı kontrol etmediği, çocukla kitap okunacağını söyleyerek giriş yapmadığı ve çocuk kitabın kapağı hakkında konuşmaya yöneldiğinde okumaya devam ettiği gözlenmiştir (Video Gözlem, 02.01.2022; 08.01.2022; Uzman Değerlendirme, 02.01.2022; 08.01.2022). Değerlendirme geçerliği alındıktan sonra Kadriye Hanım ile bire bir görüşme yapılarak geri bildirimler verilmiştir. Bu görüşmede Kadriye Hanım ile birlikte; söyleşi başlatarak veya soru yönelterek işitme cihazını kontrol etmek, kitap okuyacakları hakkında giriş yapmak, kitabın adını paylaşırken yazıya dikkat çekmek ve kitabın kapağı hakkında konuşmak üzere dört hedef strateji belirlenmiştir. Ayrıca ilk okuma örneklerindeki baba ile okuma yaşantısı da değerlendirilerek Kadriye Hanım ile benzer okumaya giriş stratejileri baba için de önerilmiştir (Danışmanla Görüşme, 10.01.2022; Kadriye Hanım ile Görüşme, 12.01.2022). Bire bir görüntülü görüşmenin yanı sıra anneye yazılı olarak da örneklerle geri bildirim verilmiştir. Bu etkileşim örneği Görsel 3.55'te gösterilmiştir.



Görsel 3.55. Kadriye Hanım'a verilen yazılı geri bildirimler

İkinci hafta okumalarının değerlendirmesinde; Kadriye Hanım'ın "Haydi hazırsan başlayalım" ifadesiyle ve Mete'ye adıyla seslenerek beklemesiyle işitme cihazını kontrol

ettiği gözlenmiştir. Hedeflenen “kitap okunacağı hakkında giriş yapmak” stratejisine ilişkin ise birinci yaşantıda stratejiyi uygulamadığı, ikinci yaşantıda tekrar okudukları bir kitap olduğu için kitabın adını sorarak giriş yaptığı belirlenmiştir. Bu nedenle ilgili stratejinin yeniden hedef alınabileceğine karar verilmiştir. Araştırmacının geçerliğini aldığı değerlendirmeleri ve yorumları ile birlikte hedef geri bildirimler ve Kadriye Hanım ile birlikte hedeflenen yeni stratejiler Tablo 3.6’da gösterilmiştir. Araştırmacının kontrol listesi üzerinde yaptığı değerlendirme örneği ise Görsel 3.56’da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Kadriye Hanım’ın ikinci hafta değerlendirmeleri

Kadriye Hanım ve Mete II. Hafta	
<p>Okunan Kitap: Hiç Uykum Gelmedi</p> <p>Annenin Okuma Stratejilerine İlişkin Genel Yorumlar</p> <p>Anne okumaya başlamadan önce çocukla sohbet ediyor. Daha sonra okumaya başlıyorlar. Anne kapak hakkında konuşmaya gayret ediyor çocuk yansıtımlar yaptığında dinliyor ve katılıyor. Böylece kapak hakkındaki konuşmalar bitiyor ve okumaya geçiyorlar. Anne karakterlerin isimleri ve fiziksel özellikleri ile ilgili resimden ipucu vererek açıklamalar yapıyor ve kitabın arka kapağını da birlikte inceliyorlar. Metni okuduktan sonra eklemelerle anlatımlar yapıyor. Çocuğun sorularını cevaplarken de açıklamalar yapıyor. Annenin resimden ipucu vermesinin arttığını düşünüyorum ama hedeflenen stratejilerle ilgili paylaşımları sınırlı kalmış. Yaşantının dikkat çeken yanı çocuğun yönlendirmelerine ve ilgisine annenin çok açık olmasıydı. Anne ile girişi birlikte planlayarak okuma denemesi yapabiliriz.</p>	<p>Anneye Verilecek Geri Bildirimler</p> <p>Olumlu Geri Bildirimler</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Çocukla kitap okuma için hazırlık yaparken uygun şekilde oturur. 2.Çocuğun işitme cihazının çalışıp çalışmadığını kontrol eder. 3. Kitabı uygun şekilde tutar. 4. Kitabın adını söyler ve/veya gösterir. 5. Yazıya ilişkin çocuğun dikkatini çeker ve yazı hakkında konuşur. <p>Geliştirilmesi Gereken Stratejiler</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Çocukla kitap okunacağı hakkında konuşarak giriş yapar. 2.Kitabın kapağındaki resim hakkında konuşur. 3. Kitabın kapağındaki resim hakkında sorular sorar. 4.Kitabın yazarını okur ve/veya gösterir.
<p>Okunan Kitap: Küçük Vak Vak Uyku Vakti</p> <p>Anne kapakla ilgili stratejileri kullanmayı denemeye devam ediyor. Bir önceki yaşantıya ve ilk haftaki okuma videolarına göre daha rahat ve etkileşimli buldum. Bu yaşantıda annenin yönelttiği sorular daha fazla. Çocuğun sorduğu sorulara yanıtlayıcı olduğunu düşünüyorum. Anlamı bilinmeyen sözcükleri çocuk soruyor, anne açıklama yapıyor.</p>	<p>Olumlu Geri Bildirimler</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Çocukla kitap okuma için hazırlık yaparken uygun şekilde oturur. 2.Çocuğun işitme cihazının çalışıp çalışmadığını kontrol eder. 3. Kitabı uygun şekilde tutar. 4. Kitabın adını söyler ve/veya gösterir. 5. Çocuğun yönlendirmesini ve ilgisini takip eder* <p>*Geçen haftadan farklı olarak bu geri bildirim de verebiliriz.</p> <p>Geliştirilmesi Gereken Stratejiler</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Çocukla kitap okunacağı hakkında konuşarak giriş yapar. 2. Kitabın kapağındaki resim hakkında konuşur. 3. Kitabın kapağındaki resim hakkında sorular sorar.

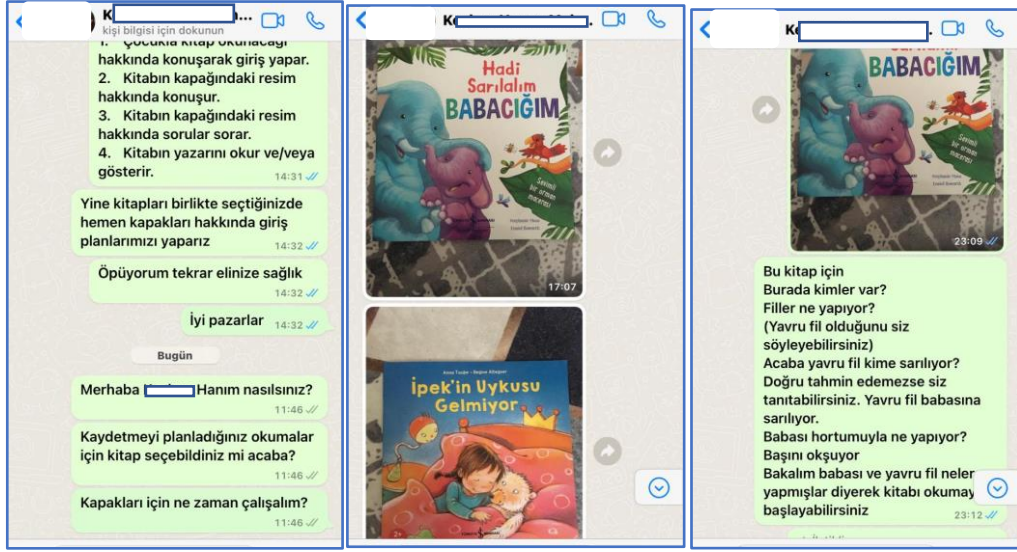
4. Kitabın yazarını okur ve/veya gösterir.

Süre: 7 dk. 17 sn.				
Kitap: Hiç Uykum Gelmedi				
Stratejiler (Uzman Değerlendirme Formu)	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
1. Çocukla kitap okuma için hazırlık yaparken uygun şekilde oturur.	X			
2. Çocuğun işitme cihazının çalışıp çalışmadığını kontrol eder.	X			
1. Çocukla kitap okunacağı hakkında konuşarak giriş yapar.			X	Ne okuyacakları hakkında bilgi vermesini amaçlamıştık.
2. Kitabı uygun şekilde tutar.	X			
5. Kitabın kapağındaki resim hakkında konuşur.			X	Kapağı göstererek konuşmaya başladığında çocuk kapaktaki resimleri kendi günlük yaşantısıyla ilişkilendirerek
				yanıtlar yapıyor. Anne kabul ediyor.
6. Kitabın kapağındaki resim hakkında sorular sorar.		X		Anne çocuğun söyleşi eşi olarak katılıyor anlatım yapıyor.
7. Kitabın adını söyler ve/veya gösterir.	X			

Görsel 3.56. Kadriye Hanım'ın 2. hafta değerlendirmesinde kontrol listesi örneği

Kadriye Hanım bire bir görüşmelerde öz-değerlendirmeler de yaparak notlar aldığı kontrol listesini araştırmacıyla paylaşmıştır. Örneğin “Çocuğumla kitap okunacağı hakkında giriş yaptım” maddesi için “Öncesinde kitap okuma alanı oluşturup kitap seçtik” ifadelerini yazmıştır. Böylece geliştirilmesi gereken strateji olarak belirlenen bu stratejiyi annenin uyguladığı öğrenilmiştir. Başka bir örnekte ise “Kitabın kapağındaki resim hakkında konuştum” maddesinde oyuncaklar ve uyku saati hakkında konuştuklarını belirtmiştir. Anne ve araştırmacı bu stratejinin gelişiminin hedeflenmesine birlikte karar vermişlerdir (Araştırma Günlüğü, 30.01.2022; Kadriye Hanım ile Görüşme, 30.01.2022).

İzleyen okuma yaşantıları benzer şekilde değerlendirilerek, geçerliği alınarak ve anne ile birlikte görüşmeler yapılarak sürdürülmüştür. İlerleyen haftalarda Kadriye Hanım'ın kitabın kapağını çocukla paylaşmakta ve sorular sormakta zorlandığı gözlenmiştir ve kapak hakkında birlikte önceden planlama yapılabileceği aktarılmıştır. Kadriye Hanım'a verilen yazılı geri bildirimlerle kapak hakkında birlikte planlamalar yapılmaya başlanmıştır (Araştırma Günlüğü, Şubat 2022; Kadriye Hanım ile Görüşmeler, Şubat 2022). İlgili etkileşim örnekleri Görsel 3.57'de gösterilmiştir.



Görsel 3.57. Kapak hakkında soruların planlandığı etkileşim örneği

Kitabın kapağı hakkındaki soruların planlandığı okuma yaşantıları ile birlikte Kadriye Hanım'ın okuma yaşantılarında; çocukla kitap okunacağı hakkında giriş yaptığı, kapaktaki resim hakkında konuştuğu, resim hakkında sorular sorduğu ve kitabın yazarı hakkında paylaşım yaptığı gözlenmiştir (Araştırma Günlüğü, 08.02.2022; 15.02.2022; Kadriye Hanım ile Görüşme, 07.02.2022; Video Gözlem, 07.02.2022; 15.02.2022). Araştırmacının Kadriye Hanım'ı değerlendirmelerine örnek şu şekildedir:

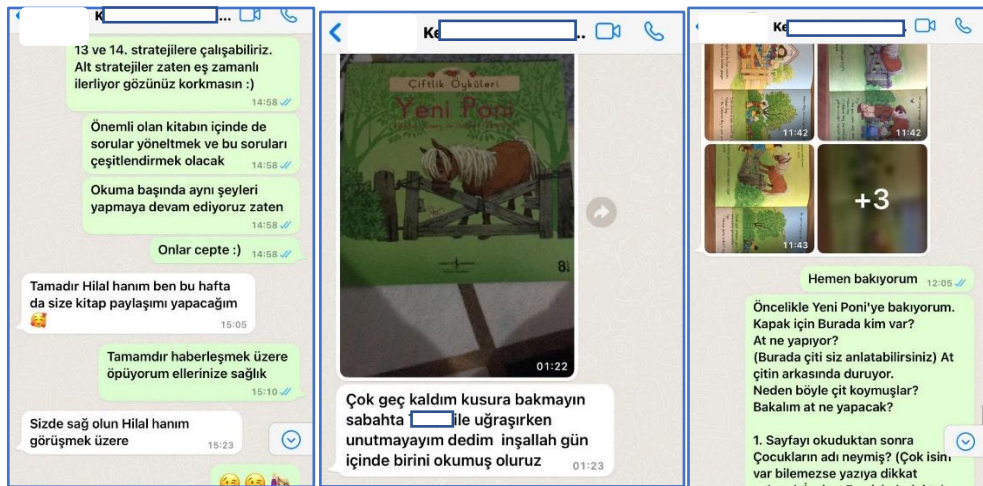
“Anne hedeflenen tüm stratejileri doğal yaşantıyı bozmadan uygun şekilde kullanıyor. Kapak ile ilgili birlikte çalışmaya devam etmemiz gerektiğini düşünüyorum. Kapak dışında her sayfa ile ilgili bir soru planlayabiliriz. Metni okuduktan sonra resimden ipucu alabileceği sorular sormaya yöneltebilirim. Yani bu hafta 13 ve 14. Stratejilere çalışmaya başlayabiliriz. 13. Stratejide açık uçlu sorular yerine önce her sayfa ile ilgili 5N1K sorularının daha anlamlı olacağını düşünüyorum. 14. Stratejideki alt stratejilerle de birlikte ilerleyecek.” (Araştırma Günlüğü, 08.02.2022; Kontrol Listesi, 07.02.2022).

Kadriye Hanım'ın öz-değerlendirmesi ise Görsel 3.58'de gösterilmiştir.

Etkileşimli Okuma Stratejileri Kontrol Listesi (Anne)		Kitabın Adı: İpeğin Uygulamaları			Tarih: 21.02.2022
Stratejiler	Evet	Hayır	Kismen	Düşüncelerim/Ne Yapabilirim?	
1. Çocuğumla kitap okuma için hazırlık yaparken işleme cihazı ile iyi işittiği tarafta yanına oturdum.	✓				
2. Çocuğumun işleme cihazının çalışıp çalışmadığını kontrol ettim (Örn. Cihazı kontrol ettim, herhangi bir söyleşi başlattım, soru sordum vb.)	✓				
3. Çocuğumla kitap okunacağı hakkında konuşarak giriş yaptım.	✓			Nidesi güzel bir kitap. Anne okumaya başlamaya hazır olmalı.	
4. Kitabın çocuğumun kapağı/sayfaları göreceği şekilde tuttum.	✓				
5. Kitabın kapağındaki resim hakkında konuştum.	✓				
6. Kitabın kapağındaki resim hakkında sorular sordum.	✓				
7. Kitabın adını söyledim ve/veya parmağımla gösterdim.	✓				
8. Kitabın yazarını okudum ve/veya parmağımla gösterdim.	✓				
9. Çocuğumun sözel olmayan katılımını sözel ve/veya sözel olmayan ifadelerle onayladım. (Örn. Cevap vermediğinde kendim cevapladım, başımı salladım, gözlerimle onayladım, "hıh" "peki" "evet" "tamam" vb. ifadeler kullandım).	✓				
10. Çocuğumun sözel katılımını sözel ve/veya sözel olmayan ifadelerle onaylar. (Örn. Başımı salladım, gözlerimle onayladım, "hıh" "peki" "evet" "tamam" vb. ifadeler kullandım, çocuğumun söylediğini tekrar ettim).	✓				
11. Çocuğumun yönlendirmelerini ve ilgisini takip ettim.	✓				
11.1. Kitabın resimlerindeki nesnelere gösterdim ve adını söyledim.	✓				

Görsel 3.58. Kadriye Hanım'ın öz-değerlendirme örneği

Bu aşamadan sonra Kadriye Hanım ile kitap okumaya giriş ve kitabın kapağını paylaşmanın yanı sıra, okuma süresince sayfalarla ilgili soru sorması için planlamalar yapılmaya başlanmıştır. Kadriye Hanım'ın telefonu bozulduğu için okuma kayıtlarının alınmasında kısa süreli bir sorun yaşanmıştır. Kadriye Hanım bu sorunu eşinin telefonunu kullanarak kendisi çözmüştür (Araştırma Günlüğü, Şubat 2022; Kadriye Hanım ile Görüşmeler, Şubat, 2022). Bu etkileşimlere örnekler Görsel 3.59'da gösterilmiştir.



Görsel 3.59. Kadriye Hanım ile etkileşim örnekleri

Yapılan son okumada Kadriye Hanım'ın halihazırda ulaşılan strateji hedefleri ile birlikte, kitap sayfaları için planlanan açık uçlu soruları ve 5N1K sorularını yönelttiği, çocuğun ilgisini takip ettiği ve çocuğu onayladığı, çocuğa süre verdiği, açıklamalar ve anlatımlar yaptığı görülmüştür (Araştırma Günlüğü, 23.02.2022; Video Gözlem, 23.02.2022). Son okuma yaşantısı ile birlikte uygulama süreci tamamlanmıştır.



Görsel 3.60. Kadriye Hanım ile etkileşim 1

Yeşim Hanım ve Özlem'in etkileşimli okuma yaşantıları: Yeşim Hanım ilk okuma örnekleri için üç adet yaşantı paylaşmıştır. İlk geri bildirim sonrasında anne okuma yaşantılarını kayıt altına alamadığını ve yoğun olduğunu belirterek araştırmacının yazışmalarına geç dönmeye başlamıştır. İlk ayın sonunda bir video kaydı daha göndererek yeni geri bildirimlerini aldıktan sonra araştırmacı anne ile yazılı görüşmelerle geri bildirim vermeye devam etmiştir ve etkileşimi sürdürmüştür. Uygulama sürecinin sonuna doğru ise Yeşim Hanım, okuma yaşantısına ilişkin iki adet ses kaydını araştırmacı ile paylaşarak modül sonu grup görüşmesine katılmıştır (Araştırma Günlüğü, Ocak-Şubat 2022; Yeşim Hanım ile Görüşmeler, Ocak-Şubat, 2022). Yeşim Hanım ve Özlem'in okuma yaşantıları Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Yeşim Hanım ve Özlem'in okuma yaşantıları

Tarih	Yaşantıya Katılanlar	Kitap	Süre
04.01.2022	Özlem ve annesi	Kırmızı Mavi Sarı	9 dk. 10 sn.
04.01.2022	Özlem ve annesi	Komşularım	4 dk. 12. sn.
04.01.2022	Özlem ve annesi	Utangaç Badem	6 dk. 18 sn.
30.01.2022	Özlem ve annesi	Karanlıktan Korkan Köstebek	4 dk. 54 sn.
17.02.2022	Özlem ve annesi	Eyvah Mutfakta Fil Var (Ses Kaydı)	7 dk. 2 sn.
17.02.2022	Özlem ve annesi	Annemin Bavulu (Ses Kaydı)	7 dk. 45 sn.

İlk değerlendirmenin sonunda araştırmacı Yeşim Hanım ve Özlem'in etkileşimleri ile ilgili değerlendirmelerini ve görüşlerini hem kontrol listesine hem de araştırma günlüğüne yansıtmıştır. Yeşim Hanım'ın çocukla kitap okumak için hazırlık yaptığını, kitabı uygun şekilde tuttuğunu ve kitabın adını söylediğini gözlemlemiştir. Araştırmacı Yeşim Hanım'ın kısmen uyguladığı ve henüz uygulamadığı stratejileri de belirlemiştir. Örneğin; “Çocukla kitap okunacağı hakkında konuşarak giriş yapar” maddesini “kısmen” olarak değerlendirmiş ve düşüncelerini şu ifadelerle belirtmiştir.

“Anne kitap okunacağı hakkında sözlü bir giriş yapmadan kitapları inceliyor. Özlem kitabı kendisi seçiyor ve okumak istediğini söylüyor. Annenin kitap okumaya bir kalıpla giriş yapmasına bu etkileşimde ihtiyaç olmadığını düşünüyorum.” (Ürün, 04.01.2022).

“Kitabın kapağındaki resim hakkında konuşur” maddesini ise olumsuz olarak değerlendirmiş ve “Anne kapağı incelerken çocuk da bakıyor ama kitabın kapağı hakkında konuşmuyorlar” notlarını almıştır (Araştırma Günlüğü, 04.01.2022; Ürün, 04.01.2022). Araştırmacının Yeşim Hanım için belirlediği geliştirilmesi gereken hedef stratejiler ise şu şekildedir:

1. Çocuğun işitme cihazının çalışıp çalışmadığını kontrol ettiğini fark eder.
2. Kitabın kapağındaki resim hakkında konuşur.
3. Kitabın kapağındaki resimler hakkında sorular sorar.
4. Kitabın yazarını okur ve/veya gösterir.

Ayrıca araştırmacı gözlemci yorumlarını araştırma günlüğüne şu ifadelerle yansıtmıştır:

“Yeşim Hanım'ın okumasını değerlendirdiğimde; Komşularım kitabında tekrar tekrar okunan bir kitap olması haricinde Yeşim Hanım okuma yaşantısında çok baskın. Etkileşim oldukça hızlı bir şekilde kitabın okunması şeklinde gerçekleşiyor. Anne metinle ilgili sorular sorduğu zamanlarda biraz yavaşlıyor, cevapları aldıktan sonra yeni sorular sormuyor. Yazarla ilgili konuşulabilir. Bu kitabın kapağındaki resim konuşmak için biraz zor bir resim ancak daha önce paylaşılan bir kitap olduğu için resimden yola çıkılarak kitabın konusu hakkında konuşulabilir. Etkileşimin biraz yavaşlatılmasına ihtiyaç var. Utangaç Badem kitabının okunduğu yaşantıda ise; çocuk anneyle etkileşim kurabilmek için basit sorular soruyor. Özlem sorduğu soruların cevabını biliyor. Çocuk anneyle etkileşim kurmak için soru yöneltiyor olabilir. Annesi kitabı çok hızlı okuyor. Sorular yöneltmiyor, çocuğun sorularına kısa cevaplar verip okumaya devam ediyor. Annenin biraz yavaşlamasını önermeliyim. Soruları çoğalttığımız zaman etkileşim biraz yavaşlayacaktır” (Araştırma Günlüğü, 10.01.2022).

Geçerliği alınan değerlendirmelerden sonra araştırmacı Yeşim Hanım'a geri bildirim verebilmek için görüşme talep etmiştir. Araştırmacının talebine dönmediğinde

araştırmacı anneden yanıt beklemeye devam etmiştir (Araştırma Günlüğü, 10.01.2022-16.01.2022). Yeşim Hanım görüşme talebine dönüş yaptığında bire bir görüntülü görüşme ile geri bildirim verilmiştir. Böylece Yeşim Hanım ile birlikte; “Kitabın kapağındaki resim hakkında konuşur”, “Kitabın kapağındaki resim hakkında sorular sorar” ve “Kitabın yazarını okur ve/veya gösterir” stratejileri hedeflenmiştir. Ayrıca araştırmacı okuma yaşantısında çok sayıda kitap okumak yerine bir kitabı okurken etkileşimleri çoğaltmanın önemini vurgulamıştır. Özlem’in etkileşim kurmak için sorular sorması ile ilgili davranışlarına dikkati çekmiştir (Araştırma Günlüğü, 17.01.2022; Yeşim Hanım ile Görüşme, 17.01.2022).

Yeşim Hanım’ın okuma yaşantılarını kayıt altına alarak göndermek istememesi ve etkileşime geç dönüş yapması süreçte yaşanan sorunlardır. Araştırmacının danışmanı ile yaptığı görüşmelerde; annenin isteği doğrultusunda uygulama desteğine devam edilmesine ve etkileşimin yazışmalarla sürdürülmesine karar verilmiştir. Yeşim Hanım ile kurulan etkileşimler Görsel 3.61’de gösterilmiştir (Araştırma Günlüğü, 17.01.2022; 25.01.2022; 26.01.2022; Danışmanla Görüşmeler, 17.01.2022; 25.01.2022; 30.01.2022; 08.02.2022; Yeşim Hanım ile Görüşmeler, Ocak Şubat 2022).



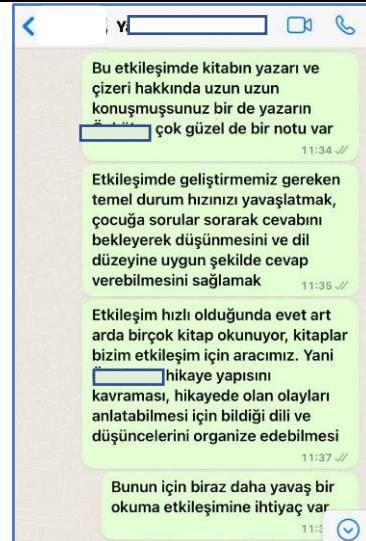
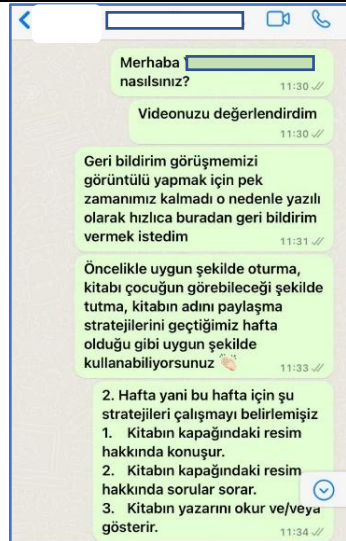
Görsel 3.61. Yeşim Hanım ile görüşmeler

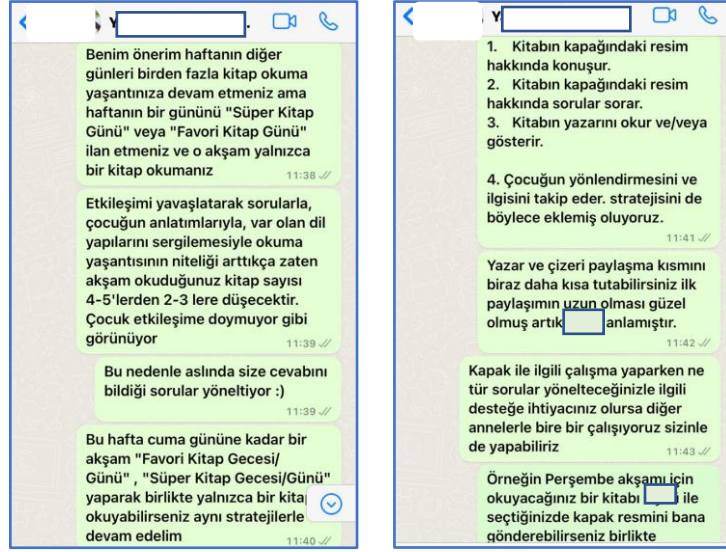
Ocak ayının sonunda Yeşim Hanım bir okuma videosu daha paylaşmıştır. Araştırmacı benzer şekilde videoyu kontrol listesi ile değerlendirmiştir, düşüncelerini kaydetmiştir ve değerlendirmenin geçerliğini almıştır. (Araştırma Günlüğü, 30.01.2022; Danışmanla Görüşme, 30.01.2022; Ürün, 30.01.2022; Video Gözlem, 30.01.2022).

Araştırmacının değerlendirmeleri ve yorumları Tablo 3.8’de gösterilmiştir. Bu değerlendirmede; geri bildirimlerinin yazılı olarak verilmesinin ve araştırmacının etkileşimli okuma ile ilgili Özlem’in gelişimine vurgu yapacak açıklamalar yapmasının Yeşim Hanım’ın yazılı olarak geri bildirimler almaya devam etmesine fırsat verdiği söylenebilir.

Tablo 3.8. Yeşim Hanım ve Özlem’in okuma yaşantılarının değerlendirilmesi

Yeşim Hanım ve Özlem II	
Kitap: Karanlıktan Korkan Köstebek	Anneye Verilebilecek Geri Bildirimler
Annenin Okuma Stratejilerine İlişkin Genel Yorumlar	Olumlu
Anne yazar ve çizeri paylaşma stratejisini göstermek istediği için etkileşimin doğallığı bozulmuş. İlk stratejileri aynı şekilde uygulamaya devam ediyor. Yazar ve çizeri ilk kez paylaştıkları için anne üzerinde dururken çocuğun kitap karakteri ile ilgili sorusunu kaçırıyor. Kapak hakkında konuşmuyor. Okuması oldukça hızlı ve art arda birçok kitap okumak gibi alışkanlıkları var. Bunu yavaşlatmak için bir kitap okumalarını yeniden önerebiliriz. Annenin bunu “çocuğu durdurmak” olarak algılayacağını ve reddedici olacağını tahmin ediyorum. Bu nedenle haftanın bir gününde “Süper kitap günü” ya da “Favori kitap günü” gibi bir etkinlik şeklinde öneri verebilirim. Kitabın kapağı hakkındaki planlamayı ve soruları belirlemeyi birlikte yapabilirsek anne etkileşime daha istekli olabilir belki. Yazarı paylaşma ile ilgili kısmı da daha kısa tutmasını önerebilirim.	Geliştirilmesi Gereken
	<ol style="list-style-type: none">1. Çocukla kitap okuma için hazırlık yaparken uygun şekilde oturur.2. Çocukla kitap okunacağı hakkında konuşarak giriş yapar.3. Kitabın adını paylaşır ve gösterir.4. Kitabın yazarını paylaşır ve gösterir. (Açıklamaları ilk paylaşım için güzel ama biraz fazla uzatıyor. Sonraki etkileşimlerde daha kısa tutularak kapağa yönelmeyi vurgulayalım)
	<p>*Çocukla haftanın bir günü bir kitap okumayı belirleyelim. Böylece anne çok sayıda kitabı art arda okuma kaygısını belki azaltabilir etkileşim yavaşlar. Anneye etkileşimin neden daha yavaş olması gerektiğini, çocuğun düşünmesi gereken sorularla örülü olması gerektiğini ve çocuğa süre vermesi gerektiğini kısaca açıklayalım.</p>

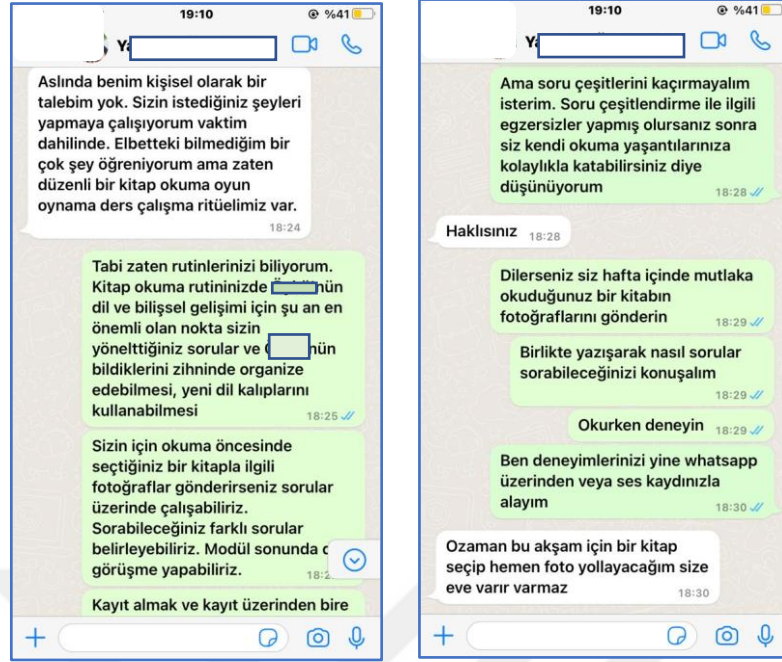




Görsel 3.62. Yeşim Hanım'a verilen yazılı geri bildirimler

Verilen geri bildirimlerden sonra bir süre daha Yeşim Hanım'dan yanıt alınamamıştır. Rutin etkileşim esnasında Yeşim Hanım'a diğer annelere okuma yaşantıları ile ilgili bire bir yapılan planlamaların olduğu ve isterse kendisi ile de yazılı olarak planlama yapılabileceği teklif edilmiştir. Aynı zamanda okuma etkileşimlerinin kayda almakta zorlandığında veya istemediğinde, etkileşimin doğasını kendisinin de aktarabileceği belirtilmiştir. Yeşim Hanım ile etkileşimler Görsel 3.63'te sunulmuştur (Araştırma Günlüğü, 09.02.2022; Yeşim Hanım ile Görüşme, 09.02.2022).





Görsel 3.63. Yeşim Hanım ile etkileşimler 1

Yeşim Hanım bu etkileşimde okuma yaşantıları ile ilgili “kişisel bir talebi olmadığını” ifade etmiştir. Rutinlerinin var olduğunu ve araştırmacının istediği şeyleri yaptığını vurgulamıştır. Araştırmacı; Özlem’in dil ve bilişsel gelişimi için yetişkinin yönelttiği soruların çeşitliliğinin ve sıklığının önemli olduğunu, uygulamanın kalan süresinde Özlem’in ve kendisinin de faydalanması istediğini açıklamıştır. Yeşim Hanım bu açıklamanın sonunda seçtiği kitaplardan birer örnek göndereceğini belirtmiştir (Araştırma Günlüğü, 09.02.2022; Yeşim Hanım ile Görüşme, 09.02.2022). Görüşmenin hemen ardından Yeşim Hanım seçtiği iki kitabın kapak fotoğraflarını araştırmacıyla paylaşmıştır. Araştırmacı her iki kitap için de soru çeşitlerine örnekler vermiştir.



Görsel 3.64. Yeşim Hanım ile etkileşimler 2

Görüşmeden sonra ise Yeşim Hanım okuma yaşantılarının ses kayıtlarını araştırmacı ile paylaşmıştır (Ses Kayıtları, 17.02.2022). Ses kayıtlarında Özlem, kitabın adını kendisi okumuştur ve Yeşim Hanım'ın "Burada neler oluyor?" sorusunu yönelterek etkileşimi başlatmıştır. Çocuğun cevabını kabul ederek kapağa dikkat çekmiştir. Kapak hakkında konuşurlarken Yeşim Hanım Özlem'in cevaplarını kabul etmiştir ve yeni sorular yöneltmiştir. Örneğin filin mutfakta olduğu hakkındaki cevabını "Filin mutfakta ne işi varmış?" sorusuyla açmıştır. Kitabın sayfalarını okurken de benzer şekilde Yeşim Hanım her sayfada metin ve resim hakkında sorular yöneltmiştir. Özlem'in cevaplarını kabul etmiştir ve yanıtlayıcı olmuştur (Ses Kaydı, 17.02.2022). İkinci kayıttan önce Yeşim Hanım kitabın adını paylaşmadan önce "Bu kitapta çocuklar kimin için bavul hazırlıyor?"

sorusuyla etkileşimi başlatmıştır. Çocuğun cevabını kabul ederek kapak hakkında ve kitabın karakterleri hakkında konuşarak okumaya giriş yapmıştır. Kitabın ilk sayfasındaki “Anne” sözcüğünü çocuğa okutmuştur ve ardından sorular yöneltmiştir. Yeşim Hanım’ın soru çeşitleri ile ilgili bire bir destek aldığı ve kendisine hatırlatmalar yapıldığında katılımcı olduğu ve okuma stratejilerini daha etkin bir şekilde kullandığı görülmüştür (Ses Kaydı, 17.02.2022).

Emel Hanım ve Melih’in etkileşimli okuma yaşantıları: Emel Hanım etkileşimli kitap okuma modülü sürecinde yaşantıları ile ilgili toplam altı örneği araştırmacıyla paylaşmıştır. Araştırmacı Emel Hanım ve Melih’in yaşantı videolarını kontrol listesiyle değerlendirmiştir, araştırma danışmanından geçerliğini almıştır ve izleyen hafta için hedef stratejiler belirlemiştir. Emel Hanım ve Melih’in okuma yaşantılarının kayıtları Tablo 3.9’da gösterilmiştir (Danışmanla Görüşmeler, Ocak-Şubat, 2022; Emel Hanım ile Görüşmeler, Ocak-Şubat, 2022; Ürünler, Ocak-Şubat 2022; Video Gözlemler, Ocak-Şubat, 2022).

Tablo 3.9. *Emel Hanım ve Melih’in okuma yaşantıları*

Tarih	Yaşantıya Katılanlar	Kitap	Süre
30.12.2021	Melih ve annesi	Doğayı Seviyoruz	3 dk. 53 sn.
22.01.2022	Melih ve annesi	Kar Fırtınası	7 dk. 55 sn.
25.01.2022	Melih ve annesi	Penguen	3 dk. 38 sn.
09.02.2022	Melih ve annesi	Çağlar Tavşan İstiyor	17 dk. 40 sn.
15.02.2022	Melih ve annesi	Yalnız Balina	9 dk. 48 sn.
25.02.2022	Melih ve annesi	Fazlası Zarar	11 dk. 13 sn.

Emel Hanım’ın ilk okuma örneğinin değerlendirilmesinde; annenin, kitabın adını okuyarak çocukla paylaştığı ve kitabın adını çocuğa da sorduğu görülmüştür. Çocuğun okuma esnasındaki bazı katılımlarını sözel ifadelerle onaylamıştır. Örneğin; çocuğa basit bir soru sorduğunda çocuğun cevabını “evet” ve “yaşasın” ifadeleriyle onaylamıştır. Ayrıca okuma etkinliğinin sonunda kitabın bittiğini söylemiştir. Annenin henüz kullanmadığı stratejiler değerlendirildiğinde; çocuğun kitabı görebileceği şekilde oturmadığı, kitabı uygun şekilde tutmadığı, kitap okumaya giriş stratejilerini kullanmadığı ve yazıya dikkat çekmediği gözlenmiştir. Aynı zamanda anlatım ve açıklamalar yapmadığı, çocuğun katılımlarına yanıtlayıcı olmadığı ve ilgisini takip etmediği de belirlenmiştir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda Emel Hanım için belirlenen hedef stratejiler; çocuğun yanına ve kitabı rahatça görebileceği şekilde oturması, kitabı çocuğun görebileceği şekilde tutması, çocukla söyleşi başlatırken veya

soru sorarken aslında cihaz kontrolü yapmış olduğunun fark etmesi ve çocukla birlikte kitap okuyacaklarını söyleyerek giriş yapmasıdır (Araştırma Günlüğü, 10.01.2022; Ürün, 04.01.2022; Video Gözlem, 30.12.2022). Emel Hanım ile gerçekleştirilen bire bir görüşmede olumlu geri bildirimler verilmiştir ve geliştirilmesi gereken stratejiler aktarılmıştır. Ayrıca çekimleri yaparken telefonu bir yere sabitlemelerinin hem Melih hem kendisi için daha rahat olacağı ve etkileşimin bölünmesini önleyebileceği belirtilmiştir (Araştırma Günlüğü, 12.01.2022; Emel Hanım ile Görüşme, 12.01.2022).

İzleyen haftalarda Emel Hanım ve Melih'in okuma yaşantılarında annenin heyecanlı ve gergin olduğu görülmüştür. Hedeflenen stratejileri uyguladığı ve buna ek olarak, kitabın kapağı hakkında konuşmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Örneğin; çocukla kitap okunacağı hakkında giriş yaparken “Bugünkü hikayemiz karla ilgili” ifadelerini kullanmıştır. Kitabın kapağı hakkında konuşurken kapak ile ilgili soru sormuş ancak resimden ipucu vermemiştir. Aynı zamanda kitabın adını ve yazarını paylaşmaya gayret ettiği ancak kitabı kameraya göstermesiyle etkileşimin bölündüğü izlenmiştir. Emel Hanım okuma sırasında Melih'e basit sorular da yöneltmiştir. Örneğin; samanların koyunlara götürüldüğü kardan adamlı sayfayı okuduktan sonra resme bakarak “Burada ne yapmışlar?” sorusunu yöneltmiştir. Benzer şekilde “Bu kitapta neler anlatmış olabilirler?” sorusuna çocuğun “Koyunlar” cevabından sonra “Başka?” sorusunu sormuştur. Başka bir sayfada ise resmi göstererek “Burada Ege ne yapıyor?” sorusunu kullanmıştır. Emel Hanım için yapılan değerlendirmeler ve belirlenen geri bildirimler Tablo 3.10'da gösterilmiştir (Araştırma Günlüğü, 25.01.2022; Ürün, 25.01.2022; Video Gözlem, 22.01.2022).

Tablo 3.10. *Emel Hanım ve Melih'in okuma yaşantılarının değerlendirilmesi*

Emel Hanım ve Melih	
Okunan Kitap: Kar Fırtınası Annenin Okuma Stratejilerine İlişkin Genel Yorumlar Anne hedeflenen stratejileri uygulayabilmek için etkileşime biraz gergin başlıyor. Hedeflenen stratejilerden çocukla yan yana oturma, soru sorarak veya etkileşim başlatarak işitme cihazını kontrol etme, kitabı uygun şekilde tutma stratejilerini uygulayabiliyor. Kapak hakkında konuşmaya çalışıyor, kitabın adını ve yazarını paylaşırken kameraya gösteriyor. Etkileşimde basit düzeyde olsa da daha fazla soru yöneltmeye çalışıyor. Bu hafta anneye daha sakin bir şekilde Melih'in oturması için beklemesini, kitap hakkında konuşarak giriş yapmasını tekrar	Anneye Verilebilecek Geri Bildirimler Olumlu Geri Bildirimler 1. Çocukla kitap okuma için hazırlık yaparken uygun şekilde oturur. 2. Çocuğun işitme cihazının çalışıp çalışmadığını kontrol eder. 3. Çocukla kitap okunacağı hakkında konuşarak giriş yapar. 4. Kitabı uygun şekilde tutar.

Tablo 3.10. (devamı) Emel Hanım ve Melih'in okuma yaşantılarının değerlendirilmesi

Emel Hanım ve Melih	Geliştirilmesi Gereken Stratejiler
etmesini, kitabın adını ve yazarını paylaşırken yazıları çocuğa göstermesini ve kapak hakkında “Burada neler oluyor?” “Burada kimler var? Ne yapıyor?” sorularını yöneltmesini isteyebilirim. Ayrıca okuma bittiğinde kapağı kapatırken ve yaşantıyı bitirirken de daha sakin bir şekilde çocuğa bakarak etkileşimi yönlendirebileceğini hatırlatabilirim.	<ol style="list-style-type: none">1. Kitabın kapağındaki resim hakkında konuşur. (Kapağı göstermesini ve kapak hakkında konuştuğunu fark ettirmesini sağlamak).2. Kitabın kapağındaki resim hakkında sorular sorar. (Temel sorular belirleyelim)3. Kitabın adını ve yazarını konuşurken çocuğa gösterir. (Daha sakin etkileşim kurmasını sağlamak)

İkinci haftadan itibaren araştırmacı ve Emel Hanım kapak hakkında birlikte planlama yapmaya karar vermişlerdir. Aynı zamanda öz-değerlendirmeye de başlayabilmek için görüşme sırasında araştırmacı Emel Hanım'a öz-değerlendirme listesini nasıl dolduracağını bire bir destek vererek göstermiştir. Emel Hanım'ın araştırmacının desteği ile doldurduğu öz-değerlendirme listesi Görsel 3.65'te gösterilmiştir (Emel Hanım ile Görüşme, 26.01.2022). Araştırmacı görüşmeyi araştırma günlüğüne şu ifadelerle yorumlamıştır:

“Emel Hanım geçtiğimiz hafta belirlediğimiz stratejilerle ilgili olumlu geri bildirimlerden sonra; daha fazla soru yöneltmeye başladığı, kapak hakkında konuşmaya ve sorular sormaya çalıştığı, yazar ve kitap ismini paylaşmaya çalıştığı ile ilgili denemelerinden bahsettik. Emel Hanım strateji videolarının çok işe yaradığını ifade etti ve geçtiğimiz hafta belirlediklerimizi yapabildiği için çok mutlu olduğunu söyledi. Aynı zamanda video çekerken biraz gerildiğini de ekledi. Ben de etkileşimlerin hepsinin önemli olduğunu, yanlış bir şey olmadığını ve var olanı daha iyi hale getirmeye çalıştığımızı anlattım. Sonra birlikte ilk dört stratejiyi öz değerlendirme listesinde işaretledik ve açıklamalarını yazdık. Emel Hanım giriş yaparken ve kapakla ilgili konuşurken gerildiği için ve Melih de bu yüzden sakin kalamadığı için birlikte kapak hakkında konuşma ve sorular sorma ile ilgili bir giriş planlamaya karar verdik. Böyle olunca annenin gerginliği azaldı ve denemeye devam etmek için motivasyonu da arttı.” (Araştırma Günlüğü, 26.01.2022).

Stratejiler	Evet	Hayır	Kismen	Düşüncelerim/Ne Yapabilirim?
1. Çocuğumla kitap okuma için hazırlık yaparken işleme cihazı ile iyi işittiği tarafta yanına oturdum.	X			
2. Çocuğumun işleme cihazının çalışıp çalışmadığını kontrol ettim (Örn. Cihazı kontrol ettim, herhangi bir söyleşi başlattım, soru sordum vb.)	X			Kitapta ilgili kavram
3. Çocuğumla kitap okunacağı hakkında konuşarak giriş yaptım.	X			
4. Kitabı çocuğumun kapağı/sayfaları göreceği şekilde tuttum.	X			
5. Kitabın kapağındaki resim hakkında konuştum.			X	3 haftta için anasladığım strateji
6. Kitabın kapağındaki resim hakkında sorular sordum.			X	"
7. Kitabın adını söyledim ve/veya parmağımla gösterdim.			X	"
8. Kitabın yazarını okudum ve/veya parmağımla gösterdim.			X	"
9. Çocuğumun sözel olmayan katılımını sözel ve/veya sözel olmayan ifadelerle onayladım. (Örn. Cevap vermediğinde kendim cevapladım, başımı salladım, gözlerimle onayladım, "hıhı" "peki" "evet" "tamam" vb. ifadeler kullandım).				
10. Çocuğumun sözel katılımını sözel ve/veya sözel olmayan ifadelerle onaylar. (Örn. Başımı salladım, gözlerimle onayladım, "hıhı" "peki" "evet" "tamam" vb. ifadeler kullandım, çocuğumun söylediğini tekrar ettim).				
11. Çocuğumun yönlendirmelerini ve ilgisini takip ettim.				
11.1. Kitabın resimlerindeki nesnelere gösterdim ve adını söyledim.				

Görsel 3.65. Emel Hanım'ın doldurduğu öz-değerlendirme listesi

Emel Hanım ile birlikte kitabın kapağı hakkında paylaşım yapmaya giriş ve kapak hakkında sorular sorma stratejileri için yazılı görüşmelerle planlama yapılmıştır. Emel Hanım ile etkileşimler Görsel 3.66'da sunulmuştur. Emel Hanım ve Mete daha önce okumuş oldukları ve okuma kayıt listesine kaydettikleri Çağlar Tavşan İstiyor kitabını seçmişlerdir. Araştırmacı kitabın konusu hakkında çocuğa bilgi vererek giriş yapma, kitabın adını paylaşırken yazıya dikkat çekme ve kapak hakkında basit sorular yönelterek çocuğun cevabını kabul etme stratejileri ile ilgili bire bir destek vermiştir (Emel Hanım ile Görüşme, 26.01.2022).





Görsel 3.66. Emel Hanım ile kitabın kapağı hakkında etkileşim

Emel Hanım ile etkileşimli kitap okuma modülünde yaşanan *sorun*, video gönderimi yapmak için Wetransfer üyeliğine giriş yapamaması olmuştur. Araştırmacı, yeniden sistemde üye girişi yapabilmesi için Emel Hanım'a bire bir destek vermiştir. Emel Hanım'ın üye girişi yaparak videoyu paylaşabilmesiyle bu *sorun çözülmüştür* (Araştırma Günlüğü, 29.01.2022; Emel Hanım ile Görüşme, 29.01.2022). Emel Hanım'ın paylaştığı bir sonraki okuma yaşantısı kaydında; kendisinin stratejileri uygulamaya çalışırken gergin olduğu ve Melih'in de yaşantı esnasında kayıt alınması nedeniyle etkileşime daha az katıldığı gözlenmiştir (Video Gözlem, 08.02.2022). Bu yaşantı için Emel Hanım'a verilen olumlu geri bildirimler şu şekildedir:

1. Çocukla kitap okuma için hazırlık yaparken uygun şekilde oturur.
- 2.Çocuğun işitme cihazının çalışıp çalışmadığını kontrol eder.
3. Çocukla kitap okunacağı hakkında konuşarak giriş yapar.
4. Kitabı uygun şekilde tutar.

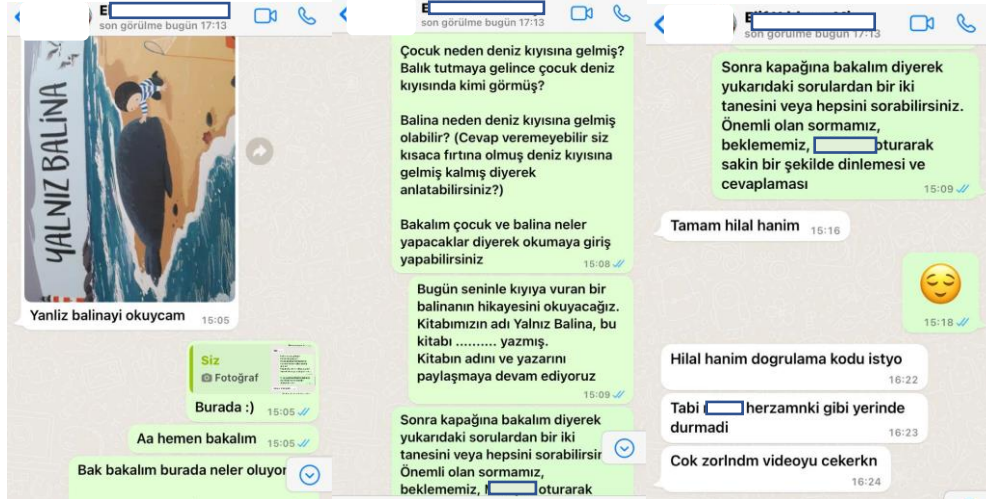
Olumlu geri bildirimlerin yanı sıra geliştirilmesi gereken stratejiler ise; kitabın kapağındaki resim hakkında konuşması, sorular sorması ile kitabın adını ve yazarını konuşurken çocuğa göstermesi şeklinde belirlenmiştir (Araştırma Günlüğü, 08.02.2022). Araştırmacı ve Emel Hanım, Emel Hanım ile Melih'in seçerek gönderdikleri kitap kapakları hakkında bire bir çalışmaya devam etmişlerdir. Araştırmacı Benim Atım Farklı kitabının girişi ve kapağı hakkındaki önerilerini Emel Hanım'a yazılı olarak iletmıştır. Aynı zamanda araştırmacı Emel Hanım'a okuma esnasında bütün soruları sormak

zorunda olmadığını ve sakin olabileceğini de hatırlatarak heyecanını azaltmaya gayret etmiştir (Araştırma Günlüğü, 31.01.2022; Emel Hanım ile Görüşme, 31.01.2022).



Görsel 3.67. Emel Hanım ve kitap kapağı ile ilgili görüşmeler

Emel Hanım'ın seçtiği bir sonraki kitabın kapağı ile ilgili sorular hakkındaki çalışma sürdürülmüştür. Yalnız Balina kitabının kapağına ilişkin soru örnekleri Emel Hanım'a iletilmiştir. Emel Hanım okuma yaşantısına ilişkin videoyu paylaştıktan sonra öz-değerlendirme listesini de doldurarak araştırmacıya göndermiştir (Ürün, 27.01.2022).



Görsel 3.68. Emel Hanım ile kitap hakkındaki etkileşim

Emel Hanım öz-değerlendirme listesiyle yaptığı değerlendirmesinde, önceden çalışılan ve ilgili hafta hedeflenen tüm stratejileri uyguladığını kaydetmiştir.

Araştırmacının değerlendirmelerine göre ise okuma yaşantısında Emel Hanım; kitabın yazarı ve adını paylaşmıştır ve kitabın kapağı hakkında sorular yöneltmiştir.

Çocuğun cevaplarını onaylamıştır ve açıklamalar yapmaya gayret etmiştir. Kitabın iç sayfalarında da kitabın karakterleri ve olay hakkında Melih'e basit sorular yönelmiştir. Örneğin; "Noi burada ne yapıyor?" diye sorduğunda çocuğun "Yemek yiyor, babası da geldi" cevabını onaylamıştır. Emel Hanım ayrıca çocuğun sorularına da yanıtlayıcı olmuştur. Örneğin Melih'in "Babası niye gitmeden önce (kahvaltıyı) hazırlamamış? sorusunu "Babası çok erken saatlerde balık tutmaya çıkmış" ifadesiyle cevaplamıştır. Emel Hanım'ın hedeflenen okuma stratejilerini araştırmacının desteğiyle uygulayabildiği görülmüştür (Video Gözlem, 15.02.2022). Daha sonraki kitap seçiminde Emel Hanım araştırmacının aileye gönderdiği diğer bir kitabı seçmiştir. Fazlası Zarar kitabını araştırmacıyla paylaşırken "Birkaç soru belirledim bakalım" ifadelerini kullanmıştır. Böylece araştırmacı Emel Hanım'a sorularla ilgili bire bir destek vermemiştir (Emel Hanım ile Görüşme, 24.02.2022).

Emel Hanım'ın kendisinin belirlediği sorularla sürdürdüğü okuma yaşantısında; kitabın kapağı hakkında "Kitabın kapağında neler görüyorsun?", "Çocuğun elinde ne var?" "Başka neler görüyorsun?" gibi sorular sorduğu ve çocuğun cevaplarını sözel olarak onayladığı gözlenmiştir. Aynı zamanda "Çantanın içinde de bir şeyler var galiba" ifadesiyle çocuğun tahminini almak için geçiş yapmıştır. Emel Hanım kitabın adını ve yazarını paylaşmıştır ve paylaşırken yazıya dikkat çekmiştir. Kitabın iç sayfalarında karakterlerin isimleri ve olay ile ilgili de basit sorular yönelterek çocuğun cevaplarını dinlemiştir. Çocuğa cevap vermesi için süre tanımaya başlamıştır ve çocuk cevaplayamadığında açıklamalar yapmaya başlamıştır. Böylece Emel Hanım'ın hedeflenen stratejileri ve bazı diğer okuma stratejilerini araştırmacıdan bağımsız olarak uygulamaya başladığı görülmüştür (Video Gözlem, 25.02.2022).

3.2.6.4. Modül 5: Modül sonu grup görüşmesi

Etkileşimli okuma modülünün sonunda, ailelerle video konferans yoluyla grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede araştırmacı, etkileşimli okuma modülünde ailelerle paylaşılan kitapçığı, strateji videolarını ve okuma yaşantılarının kayıt altına alınmasının önemini vurguladığı bir uygulama süreci özetiyile giriş yapmıştır. Daha sonra aileler modül sürecinde okuma yaşantılarındaki değişimleri aktarmışlardır.

Kadriye Hanım, önceki okuma yaşantılarında yazılara fazla dikkat etmediklerini, etkileşimli kitap okuma modülünde yazı ile ilgili etkileşimlerinin de arttığını ifade etmiştir. Mete'nin de artık yazıları parmağıyla takip ederek okur gibi yapmaya başladığını

belirtmiştir. Ayrıca kitabın yazarını paylaşmayı öğrendiklerini, Türk ve yabancı yazarlar hakkında konuştuklarını aktarmıştır. Okuma yaşantıları sırasında hem Mete'nin hem de kendisinin sorularının arttığını ve çocuğu ile etkileşimlerinin geliştiğini düşündüğünü dile getirmiştir. Bu duruma ilişkin görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Daha önce kitap içinde akıp gidiyorsa ben soru sormuyordum, Mete'nin soru sormasını istiyordum. Sorarsa cevaplayıp ben soru sormadan geçiyordum ama bu stratejilerle birlikte ben de soru sormaya başladım. Daha önceden sorularım Mete katılıyor mu diye resim üzerineydi, dikkatini toplamaya çalışıyordum. Şimdi metinden de soru sormaya başladım.”

Kadriye Hanım, uzmanla bire bir değerlendirme yapmanın da kullandığı stratejileri geliştirdiğini vurgulamıştır. Kitabın kapağını paylaşma ile ilgili verdiği örnekte; daha önce de kitabın kapağını paylaştığını düşündüğünü ama uzmanla birlikte değerlendirmelerin farklı olduğunu ve kapağa ilişkin çeşitli sorular sormayı öğrendiğini ifade etmiştir. Öz-değerlendirme strateji kontrol listesinde devam eden stratejilerle ilgili ise; uzmanın bire bir desteği bittikten sonra örneklerin paylaşılacağı veya daha fazla annenin katılımı halinde etkileşim mümkün olmadığında strateji örneklerinin çoğaltılabileceği ile ilgili öneriler vermiştir. Buna ek olarak; sosyal medya hesabında verilen okuma önerilerinin açıklamalarında yer alan etkileşim önerilerini de dikkatle takip ettiğini ve bu önerilerden faydalandığını da belirtmiştir (Araştırma Günlüğü, 07.03.2022; 5. Modül Sonu Grup Görüşmesi, 07.03.2022).

Emel Hanım, etkileşimli okuma modülündeki uygulamaların çok keyifli geçtiğini, kitabın kapağını, yazarını paylaşmanın önemli olduğunu öğrendiğini ifade etmiştir. Kitaba başlamadan önce kapağı ve yazarı paylaşmanın Melih için de merak uyandırdığını belirtmiştir. Bu gözlemini “İlk kez eline ajanda vardı onu aldı ve kalem aldı, kitabın adını yazdı kitaba bakarak” ifadesiyle açıklamıştır. Emel Hanım araştırma sürecinin bütününe ele alarak; önceden hiç okuma yaşantılarının olmadığını, sonra başladığını, zamanla rutin hale geldiğini ve şimdi de çok keyifli olduğunu dile getirmiştir. Stratejilerle ilgili videoların yanı sıra, uzman videolarından kaynaştırma bütünleştirme uygulamaları ile ilgili videoyu izlediğini ve kaynaştırma ile bilgisinin de arttığını eklemiştir. Kalabalık sınıfta Melih'in sorun yaşamasından endişe duyduğunu ama ilkokul zamanını da heyecanla beklediğini ifade etmiştir. Strateji videolarının çok faydalı olduğunu ve videoları izleyerek ve bire bir değerlendirmelerle birlikte stratejilerden “verim aldıklarını” belirtmiştir (Araştırma Günlüğü, 07.03.2022; 5. Modül Sonu Grup Görüşmesi, 07.03.2022).

Yeşim Hanım ise; strateji videolarını izlediğini ve bire bir etkileşimlerle birlikte okuma yaşantılarında değişimler olduğunu belirtmiştir. Yeşim Hanım'ın vurguladığı değişimler şu şekildedir:

“Kitap kapağı hakkında soru sormak asla aklıma gelmeyecek bir şeydi, sizden öğrendim. Sizin sorduğunuz soruları herhangi bir kitap kapağında ben çıkaramıyorum, sizin gördüğünüzü göremiyorum kapağa baktığım zaman, daha yüzeysel bakıyordum derinine inemiyordum. Çok eğlendik, çok keyifliydi. Onun da (Özlem'in) hayal dünyasına çok katkı sağladığımı fark ediyorum”

Yeşim Hanım daha fazla katılımcı olduğunda, etkileşimli kitap okuma modülünün uygulanmasında kitaplarla ilgili soru çeşitlerine yönelik bir materyal de hazırlanmasının faydalı olabileceğini ifade etmiştir. Yeşim Hanım aynı zamanda bire bir uzman desteği ile birlikte kitap okuma yaşantısından sonra da etkinlikler yapabileceklerini fark ettiğini vurgulamıştır. Yeşim Hanım etkileşimli kitap okuma modülüne kadar geçen süreçteki okumaları ile modül sonrası okumalarındaki en büyük değişimi şu cümlelerle özetlemiştir:

“Önceden de çok kitap okurduk biliyorsunuz, hani oku kapat, oku kapat. Ne yazarı hakkında konuşurdum ne kapağı hakkında konuşurdum ne de sorular sorardım. Sadece içinde bilmediği kelimeler denk geldiği zaman onları açıklardım. Ama şimdi çok daha farklı bir algıya sahip oldum sayenizde. Onun çok büyük bir katkısı oldu” (Araştırma Günlüğü, 07.03.2022; 5. Modül Sonu Grup Görüşmesi, 07.03.2022).

Görüşmenin sonunda ailelere, etkileşimli okuma modülü ile birlikte uygulama sürecinin tamamlandığı ve bu aşamadan sonra yaşantılarından paylaşımların izleme ve değerlendirme etkileşimleriyle sürdürüleceği anlatılmıştır (Araştırma Günlüğü, 07.03.2022; 5. Modül Sonu Grup Görüşmesi, 07.03.2022). Böylece Modül 5 tamamlanmıştır.

3.2.5.6. İnandırıcılık komitesi toplantısı ve alınan kararlar

Etkileşimli okuma modülünün hazırlık sürecinde gerçekleştirilen inandırıcılık komitesi toplantısında; araştırmacının kadrosunun bulunduğu üniversiteye eğitiminin tamamlanması gereken süreden erken çağırılması nedeniyle üçüncü modülün uygulama süresinin uzadığı yeniden paylaşılmıştır. Araştırma sürecinin sistematik şekilde ilerlemesi, döngülerin sağlanması ve verilerin doygunluğa ulaşması göz önünde bulundurularak; oyunlar ve etkileşim modülünün detaylı bir şekilde uygulanması, geliştirilen uygulamanın yaygınlaştırılması sürecine ertelenmiştir. Etkileşimli kitap okuma yaşantıları modülünün uygulama süreci boyunca sosyal medya sayfasında kutu

oyunu önerilerine yer verilmesi ve araştırmanın sonunda katılımcı ailelere oyunlar ve etkileşim konusunda hazırlanabilecek bir bilgi verici kitapçık sunulması uygun bulunmuştur (İnandırıcılık Komitesi Toplantısı, 13.01.2022).

3.2.6. Modül 6: Uzman-aile buluşmaları

Uzman-aile buluşmaları modülünde, alan uzmanlarıyla çeşitli konularda gerçekleştirilen söyleşilerin çevrimiçi sınıfta yayınlanması ve ailelerin izlemeyi seçtikleri videolardan esnek bir şekilde yararlanması amaçlanmıştır. Bu bağlamda modülün genel amacı, “Çocuğunuzun gelişimi ile ilgili ihtiyaç duyduğunuz konu alanlarında çeşitli uzmanların bilgilerinden yararlanabileceksiniz.” şeklinde belirlenmiştir (İnandırıcılık Toplantıları, 24.02.2021; 10.03.2021). Uzman-aile buluşmaları modülündeki videolar şu konu başlıklarında hazırlanmıştır:

- Okul öncesi ve ilkokulda kaynaştırma uygulamaları
- Aile eğitimi ve oyunun önemi
- İlk okuma yazma gelişimi
- Dil ve erken okuryazarlık gelişimi

Konu başlıklarında söyleşiye katılacak alan uzmanlar, uygulamaya hazırlık sürecinde görüşmeler yapılarak belirlenmiştir. Birinci modülde uygulamanın tanıtım videosunda da yer verilen uzmanların her biriyle tanıtım animasyonu paylaşarak yeniden izinleri alınmıştır (Araştırma Günlüğü, Ocak 2021). Modülün hazırlık sürecinde ise uzmanlarla yeniden görüşülmüştür ve söyleşiyi yönlendirecek temel sorular birlikte belirlenmiştir (Araştırma Günlüğü, Şubat, 2022; Ürünler, Şubat 2022). Uzman videolarına ilişkin bilgiler tablo 3.11’de gösterilmiştir.

Tablo 3.11. Uzman videolarına ilişkin bilgiler

Alan Uzmanı	Söyleşi Konusu	Söyleşi İçeriği	Süre
Prof. Dr. Hasan Gürgür	Okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları	Okul öncesi dönemde kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının işleyişi, ailelerin yaşayabilecekleri güçlükler ve öneriler	8 dk. 13 sn.
	İlkokulda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları	İlkokulda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının işleyişi, ailelerin yaşayabilecekleri güçlükler ve öneriler	10 dk. 37 sn.
Prof. Dr. Zerrin Turan	Aile eğitimi ve oyun	Erken dönemde ailelerin işitme kayıplı çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerin önemi ve öneriler	8 dk. 8 sn.
Prof. Dr. Ümit Girgin	İlk okuma yazma gelişimi	İlk okuma yazma dönemindeki ses temelli cümle yönteminin özellikleri, işitme kayıplı çocukların ilk okuma yazma döneminde yaşayabilecekleri güçlükler ve öneriler	23 dk. 50 sn.
Prof. Dr. Yıldız Uzuner	Dil ve erken okuryazarlık gelişimi	İşitme kayıplı çocuklarda dil ve erken okuryazarlık gelişimi, dil ve erken okuryazarlığın ilişkisi, erken okuryazarlık yaşantılarının önemi	31 dk. 20 sn.

Uzmanlarla söyleşi videoları araştırmacı tarafından düzenlenerek geçerliği alınmıştır (İnandırıcılık Toplantıları, 10.02.2022; 24.02.2022; 27.02.2022). Aynı zamanda Edmodo üzerinden “Uzman-Aile Buluşmaları Modülü” çevrimiçi sınıfı açılarak aileler kaydedilmiştir. Geçerliği alınan uzman videoları etkileşimli okuma modülünün uygulama süreciyle eş zamanlı olarak yayınlanmıştır (Araştırma Günlüğü, Şubat, 2022; Edmodo, Şubat, 2022). Aileler uzman videolarını izleme konusunda esnek bırakılmıştır. Emel Hanım kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin uzman videosunu izledikten sonra, çocuğunun ilkokulda genel eğitim sınıfında işiten akranlarıyla alacağı eğitim ve bire bir destekler hakkında araştırmacıya sorular yöneltmiştir. Araştırmacı Emel Hanım’ın aktardıklarını onaylayarak kaynaştırma uygulamaları, destek eğitim odası ve bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hakkında bilgi vermiştir (Emel Hanım ile Görüşme, 21.02.2022). Etkileşimli okuma modülü sonunda ailelerle yapılan grup görüşmesinde ise; Kadriye Hanım iki uzman videosunu izleyebildiğini, Yeşim Hanım ise henüz uzman videolarını izleyemediğini ifade etmişlerdir (5. Modül Sonu Grup Görüşmesi, 07.03.2022). Modül 6, beşinci modül ile eş zamanlı olarak sürdürülerek 1 Mart 2022 tarihinde uygulama süreci tamamlanmıştır.

3.2.7. Tüm modül kazanımlarının değerlendirilmesi

Modül kazanımları, her bir annenin bireysel gelişimi ve birbirini izleyen modüller göz önünde bulundurularak süreçte ve süreç sonunda değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler önce araştırma danışmanı ile bire bir olarak daha sonra inandırıcılık komitesi ile verilerle birlikte paylaşılmıştır. Her bir modülün kazanımları ve değerlendirmeler sırasıyla tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 3.12. Modül kazanımlarının değerlendirilmesi modül 1

MODÜL 1: UYGULAMAYA HAZIRLIK MODÜLÜ			
Kazanımlar	Kadriye Hn.	Emel Hn.	Yeşim Hn.
1.Erken okuryazarlığı destekleyen yaşantıları tanır.	✓	✓	✓
2.Erken okuryazarlık gelişimini destekleyen ortamların özelliklerini betimler.	✓	✓	✓
3. Çocuğunun erken okuryazarlık gelişimindeki rolünü fark eder.	✓	✓	✓
4.Erken okuryazarlık ile ilgili kavramları açıklar.	✓	✓	✓
5.Uygulama sürecinde yararlanabileceği modülleri seçer.	-	-	-

Uygulamaya hazırlık modülünün değerlendirmesinde katılımcıların her birinin kazanımları tamamladığı görülmüştür. Uygulama modüllerinin seçiminde zorlandıklarında inandırıcılık komitesi kararıyla tüm modülleri seçmelerine karar verilmesi nedeniyle beşinci kazanım değerlendirilmemiştir (Bkz. Modül 1).

Tablo 3.13. Modül kazanımlarının değerlendirilmesi modül 2

MODÜL 2: ERKEN OKUMA YAZMA ORTAMLARI MODÜLÜ			
Kazanımlar	Kadriye Hn.	Emel Hn.	Yeşim Hn.
1. Evde, yakın çevrede ve okul öncesi sınıflarda zengin bir okuma yazma ortamının özelliklerini tanır.		✓	✓
2. Çocuğunun yakın çevresindeki okuma yazma fırsatlarını betimler.		✓	✓
3. Çocuğu için evde zengin bir okuma yazma ortamı tasarlar.		✓	YOD***
4. Çocuğunun yakın çevresinde bulunan okuma yazma olanaklarını kullanır.		GDE* ✓ 3. M**	GDE ✓ 3.M.
5. Çocuğu için tasarladığı okuma yazma ortamı doğrultusunda düzenlemeler yapar.		GDE 3. M.	-
6. Yakın çevredeki okuma yazma olanakları doğrultusunda yeni yaşantılar geliştirir.		GDE 3.M.	GDE 3.M.

Erken okuma yazma ortamları modülünün değerlendirilmesinde; Kadriye Hanım'ın tüm kazanımları tamamladığı görülmüştür. Emel Hanım'ın yakın çevresindeki okuma yazma olanaklarını kullanmada, ortamı düzenlemede ve yeni yaşantılar oluşturmada modül sürecinde gelişme gösterdiği, bu kazanımları üçüncü modülde tamamladığı belirlenmiştir. Yeşim Hanım da Emel Hanım'a benzer şekilde dördüncü ve altıncı kazanımları üçüncü modül sürecinde tamamlamıştır. Evdeki okuma yazma ortamının özelliklerinin ise yeterli olduğunu düşünmüştür (Bknz. Erken Okuma Yazma Ortamları Modülü; Bkz. Modül 2).

Tablo 3.14. Modül kazanımlarının değerlendirilmesi modül 3

MODÜL 3: ERKEN OKUMA YAZMA YAŞANTILARI MODÜLÜ			
Kazanımlar	Kadriye Hn.	Emel Hn.	Yeşim Hn.
1. Erken okuryazarlık yaşantılarını tanımlar.		✓	✓
2. Günlük rutinlerindeki erken okuryazarlık yaşantılarından örnekler verir.		✓	✓
3. Günlük rutinleri ile erken okuryazarlık yaşantılarını karşılaştırır.		✓	✓
4. Günlük rutinlerindeki erken okuryazarlık yaşantılarına ekleyebileceği özellikleri açıklar.		✓	GDE
5. Günlük rutinlerine ekleyebileceği yeni erken okuryazarlık yaşantılarını tasarlar.		GDE* DİD**	YOD***
6. Günlük rutinleri için tasarladığı erken okuryazarlık yaşantılarını çocuğuyla birlikte kullanır.		GDE DİD	YOD

*GDE: Gelişimi devam ediyor
**DİD.: Desteğe ihtiyaç duyuyor
*** Yeterli olduğunu düşünüyor

Erken okuma yazma yaşantıları modülünde Kadriye Hanım'ın; modül sürecinde desteklenen tüm erken okuma yazma yaşantılarını günlük yaşama taşımaya denediği ve bu yaşantıları birbiriyle ilişkilendirmede geliştiği görülmüştür. Emel Hanım'ın günlük rutinlerine ekleyebileceği yeni yaşantıları tasarlamada ve çocuğuyla birlikte bu yaşantıları deneyimlemede araştırmacının bire bir desteğine daha fazla ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir. Yeşim Hanım'ın ise; günlük yaşantısına ekleyebileceği yaşantılardan bazılarını ifade ettiği, ancak alışkanlıkları dışındaki erken okuma yazma yaşantılarını tasarlamayı ve çocuğuyla birlikte deneyimlemeyi istemediği belirlenmiştir (Bknz. Modül 3).

Tablo 3.15. Modül kazanımlarının değerlendirilmesi modül 4

MODÜL 4: ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ MODÜLÜ			
Kazanımlar	Kadriye Hn.	Emel Hn.	Yeşim Hn.
1. Çocuğunun gelişimsel yaşından itibaren sergileyebileceği erken okuryazarlık becerilerini tanımlar.			
2. Çocuğunun erken okuryazarlık becerisine ilişkin örnekler verir.			
3. Çocuğunun erken okuryazarlık becerilerini gözlemlene stratejilerini açıklar.			
4. Çocuğunun erken okuryazarlık becerilerini gözlemlene stratejilerini kullanır.			
5. Kontrol listesiyle belirlediği erken okuryazarlık becerilerini uzman desteğiyle değerlendirir.			
6. Çocuğunda geliştirilecek erken okuryazarlık becerileri için uzmanla birlikte çocukla ilgili tüm bilgileri dikkate alarak planlama yapar.			YOD*.

*** Yeterli olduğunu düşünüyor

Erken okuryazarlık becerileri modülünün tüm kazanımlarını, Kadriye Hanım ve Emel Hanım'ın tamamladığı görülmüştür. Yeşim Hanım ise, çocuğunun erken okuryazarlık becerilerindeki gelişiminin yeterli olduğunu düşünmektedir (Bkz. Modül 4).

Tablo 3.16. Modül kazanımlarının değerlendirilmesi modül 5

MODÜL 5: ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA YAŞANTILARI MODÜLÜ			
Kazanımlar	Kadriye Hn.	Emel Hn.	Yeşim Hn.
1.Çocuğunun gelişimsel yaşından itibaren paylaşabileceği kitapların özelliklerini tanımlar.			GDE*
2.Çocuğuyla etkileşimli kitap okuma yaşantılarında kullanabileceği stratejileri tanımlar.			
3.Çocuğuyla paylaşabileceği kitaplarda yapabileceği değişiklikleri belirler.		GDE	YOD
4.Çocuğuyla etkileşimli kitap okuma yaşantılarında kullandığı stratejilere ilişkin örnekler verir.			
5.Çocuğuyla etkileşimli kitap okuma yaşantılarında kullanabileceği stratejileri açıklar.			
6.Çocuğuyla paylaşabileceği kitaplarda yapabileceği değişiklikleri tasarlar.		GDE	YOD

*GDE: Gelişimi devam ediyor
** Yeterli olduğunu düşünüyor

Etkileşimli kitap okuma modülü sürecinde Kadriye Hanım modülün tüm kazanımlarını tamamlamıştır. Emel Hanım paylaşabileceği kitaplarda yapabileceği değişikliklere ilişkin bilgileri, önceki modüllerin içeriğinde ve etkileşimli kitap okuma bilgi verici kitapçığında edinmiştir ancak kazanımın gelişim sürecinde olduğu söylenebilir. Benzer şekilde çocuğuyla paylaşabileceği kitapların isimlerinde ve içeriğinde uyarlamalar yapabileceğini düşünmektedir. Yeşim Hanım ise; çocuğuyla

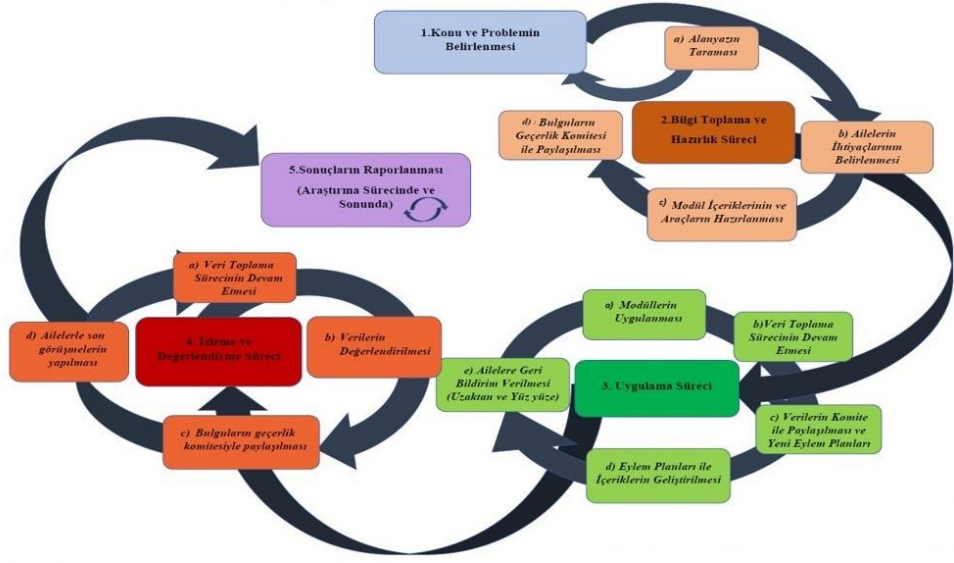
paylaştığı kitapların seçiminde çocuğun düzeyine uygun kitapları seçmeye başlamıştır. Ancak kitaplarda herhangi bir uyarlama yapılması ile ilgili bilgilere ilişkin farkındalığını göstermemiştir ve uyarlama gayreti göstermemiştir. Yeşim Hanım Özlem'in okunan kitapların içeriğini anladığını ve anlatabildiğini ifade etmiştir (Bkz. Etkileşimli Kitap Okuma Modülü; Bkz. Modül 3; Bkz. Modül 4).

Uzman aile buluşmaları modülü ise etkileşimli okuma modülünün uygulama süreci ile eş zamanlı olarak esnek şekilde sürdürülmüştür. Katılımcılardan Emel Hanım yalnızca kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile ilgili uzman videosunu izleyerek araştırmacıyla görüşlerini ve sorularını paylaşmıştır. Kadriye Hanım ve Yeşim Hanım'ın ilk izleme değerlendirme toplantısında uzman videolarını izlemedikleri görülmüştür (Bkz. İzleme ve Değerlendirme Süreci Grup Görüşmesi). Kadriye Hanım izleme değerlendirme sürecinin ikinci görüşmesinde uzman aile buluşmaları videolarını izlemeye başladığını ve devam ettiğini ifade etmiştir. Kadriye Hanım'ın görüşleri ilgili başlıkta aktarılmıştır (Kadriye Hanım ile Görüşme, 30.04.2022).

Modül kazanımlarının değerlendirme süreci genel olarak ele alındığında; modüllerde yer alan kazanımlardan birçoğunun ilgili modül sürecinde geliştiği, bazı kazanımların ise uygulamanın sarmal yapısı içerisinde süreç boyunca geliştiği söylenebilir. Buna ek olarak; modül kazanımlarının gerçekleştirilmesinde katılımcı olan yetişkinin bireysel farklılıklarının ve gereksinimlerinin önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir.

3.3. İzleme ve Değerlendirme Süreci

Araştırma sürecinin ilk üç aşaması gerçekleştirildikten sonra 01.03.2022 tarihinden itibaren ailelere verilen destekler sonlandırılmıştır ve izleme değerlendirme sürecine geçilmiştir. Araştırmanın raporlaştırma süreci de eş zamanlı olarak sürdürülmüştür (Araştırma Günlüğü, 01.03.2022). Araştırma sürecinin genel döngüsü Şekil 3.8'de gösterilmiştir.

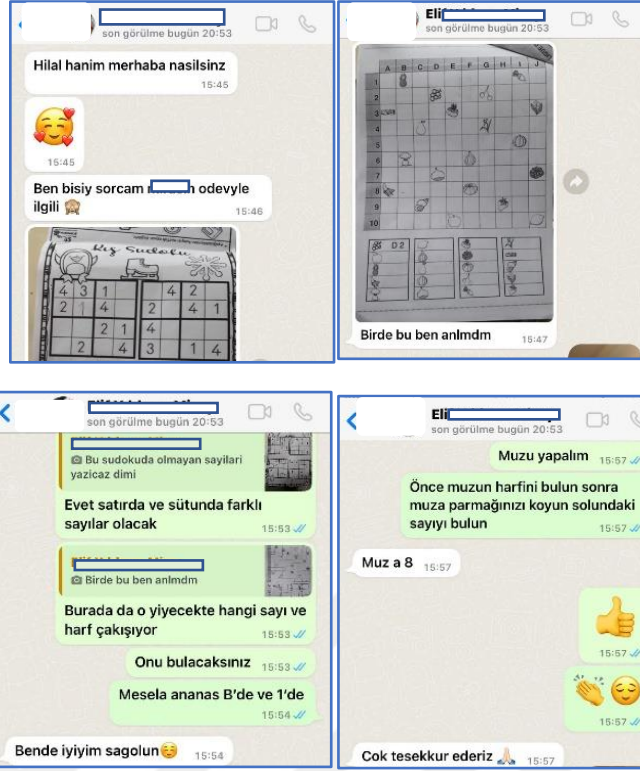


Şekil 3.8. Araştırma sürecinin genel döngüsü

Ailelerle uygulama sürecinin sonunda gerçekleştirilen grup görüşmesinde; uygulama sürecinin sona erdiği ancak araştırmanın sürdüğü anlatılmıştır. İzleme ve değerlendirme süreci boyunca ailelerin araştırmacı ile etkileşimlerinin sürebileceği ve yaşantılarından örnekleri paylaşabilecekleri belirtilmiştir. Aynı zamanda izleyen aylarda bire bir görüşmeler ve grup görüşmeleriyle ailelerin yaşantıları ile ilgili görüşlerinin paylaşılacağı da aktarılmıştır (5. Modül Sonu Grup Görüşmesi, 07.03.2022). İzleme ve değerlendirme sürecinde; ailelerin araştırmacı ile kurduğu etkileşimlerle gelişen bire bir görüşmeler ve araştırmacının yönlendirmesi sonucu birlikte karar verilen grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

3.3.1. Bire bir görüşmeler

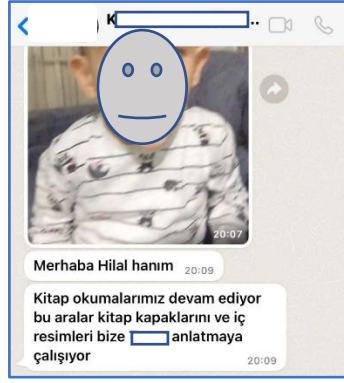
Emel Hanım, izleme ve değerlendirme sürecinde araştırmacıyla ilk kez Melih'in bir etkinlik ödevine ilişkin soru sormak amacıyla etkileşim kurmuştur. Okuldan verilen bulmaca etkinliğinin çözüm yolları araştırmacı tarafından Emel Hanım'a yazılı olarak anlatılmıştır ve bir örneğini de kendisinin yapması istenmiştir (Emel Hanım ile Görüşme, 13.03.2022). Emel Hanım ile kurulan etkileşim Görsel 3.69'da gösterilmiştir.



Görsel 3.69. Emel Hanım ile etkileşimler

İzleme ve değerlendirme sürecinin sonundaki bire bir görüşmede Emel Hanım, Melih ile okuma yaşantılarının aynı şekilde devam ettiğini ve kendisinin de bu yaşantılardan keyif aldığını belirtmiştir. Yaşamlarının uygulama sürecine benzer şekilde sürdüğünü ve bir değişiklik olmadığını vurgulamıştır (Emel Hanım ile Görüşme, 30.05.2022).

Kadriye Hanım, izleme ve değerlendirme sürecinde ilk olarak Mete'nin bir okuma videosunu araştırmacıyla paylaşarak okuma yaşantılarının devam ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca Kadriye Hanım, Mete'nin erken okuryazarlık becerilerini izlemeye de devam ettiğini göstermiştir (Kadriye Hanım ile Görüşme, 14.03.2022; Video Gözlem, 14.03.2022).

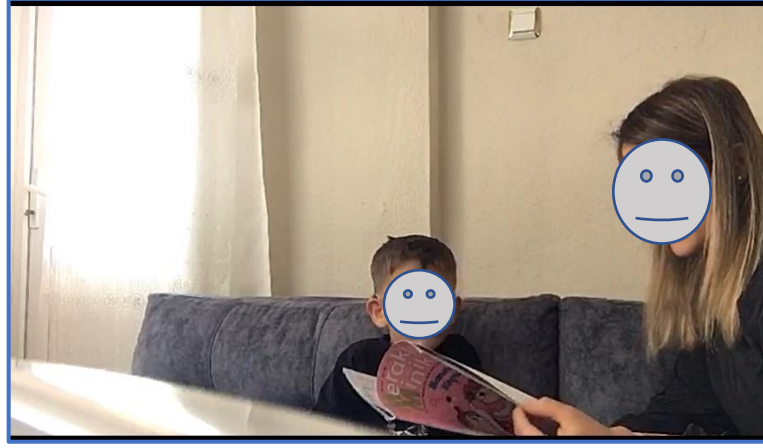


Görsel 3.70. Kadriye Hanım ile etkileşim 2

Kadriye Hanım ikinci izleme ve değerlendirme grup görüşmesine katılamamıştır. Görüşme öncesinde Mete ile okuma videolarından bir örnek göndermiştir. Okuma videosunda Kadriye Hanım'ın kitap okuyacakları ile ilgili giriş yapma, kitabın adını paylaşma, kapak hakkında konuşma, sorular sorma, yeni sözcükler paylaşma, çocuğun ilgisini takip etme gibi stratejileri kullanmaya devam ettiği gözlenmiştir. Videoda aynı zamanda Kadriye Hanım ve Mete bir çocuk dergisini de birlikte incelemişlerdir. Böylece Mete'nin yaşantısına artık dergilerin de dahil olduğu belirlenmiştir (Video Gözlem, 28.04.2022). Kadriye Hanım ve Melih'in yaşantılarına ilişkin örnekler Görsel 3.71 ve Görsel 3.72'de gösterilmiştir.



Görsel 3.71. Mete ve annesinin okuma yaşantısı



Görsel 3.72. *Mete ve annesinin dergi inceleme yaşantısı*

Kadriye Hanım ile 30.04.2022 tarihinde bire bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede; Mete ve ailesinin okuma yazma yaşantılarının rutin şekilde devam ettiği öğrenilmiştir. Kadriye Hanım yaşantılarındaki değişimleri “Artık gün içinde daha az sayıda kitap okuyoruz ama bilinçli şekilde okuma yapıyoruz. Son zamanlarda oyun yaşantılarımız daha fazla. Mete daha fazla sosyalleşmeye ve oyun kurmaya başladı” ifadeleriyle paylaşmıştır. Kadriye Hanım aynı zamanda kendi devam ettiği dikiş kursundaki dergileri ve eşinin evde işiyle ilgili okuduğu yazılı ve basılı materyalleri de Mete’nin gözlediğini fark ettiğini ve aile içinde değişen okuma yazma alışkanlıklarının da çocuğu üzerinde etkili olduğunu anladığını vurgulamıştır.

Kadriye Hanım bu süreçte uzman videolarını da izlediğini ve uygulamanın içeriğinin ne kadar zengin olduğunu fark ettiğini de dile getirmiştir. Bu görüşlerini şu cümlelerle aktarmıştır.

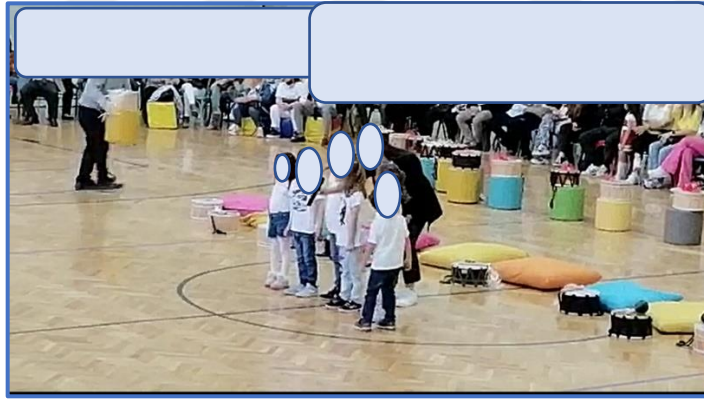
“Uzman videolarını izlerken gerçekten ne kadar güzel bir iş yaptığınızı anladım. Uzmanların yönlendirmeleri çok güzeldi ama sadece bu bilgileri dinleseydik yaşantımıza katamazdık. İzlerken bizlere uygulama boyunca basite indirerek hepsini nasıl yaptırmışsınız diye düşündüm. Çok teşekkür ederim.”

Ayrıca Kadriye Hanım uzman videolarının uygulamanın sonuna doğru yayınlanmasının çok iyi olduğunu, uygulama sürecinin başında izlediğinde bilgilerin kendileri için fazla akademik kalabileceğini düşündüğünü belirtmiştir. Bu nedenle uzman videolarının uygulama sürecinin sonuna doğru eş zamanlı olarak yayınlanmasının ve esnek bırakılmasının fayda sağladığını vurgulamıştır (Kadriye Hanım ile Görüşme, 30.04.2022). Görüşme sonrasında Kadriye Hanım Mete’nin kendi kendine kitap okuduğu bir videoyu da araştırmacıyla paylaşmıştır. Mete bu videoda ayı karakterinin olduğu bir

kitabı uzanarak incelemektedir, sayfalarını çevirerek ve resimleri göstererek kendi kendine okur gibi yapmaktadır (Video Gözlem, 30.04.2022).

Kadriye Hanım izleme ve değerlendirme sürecinin sonundaki bire bir görüşmede; dergilerle yaşantılarının arttığını, Mete'nin kendisinin kullandığı dikiş ile ilgili dergileri de incelediğini ifade etmiştir. Çocuğunun dergileri incelemesinde de yazılar ve resimler olduğu için Kadriye Hanım bu yaşantıyı, okuma yazma yaşantısında bir çeşitlilik fırsatı olarak gördüğünü aktarmıştır (Kadriye Hanım ile Görüşme, 29.05.2022).

Yeşim Hanım ise, araştırmacıyla bire bir etkileşimi ikinci izleme değerlendirme görüşmesinden sonra kurmaya başlamıştır. Grup görüşmesi sonunda Özlem'in 23 Nisan etkinliklerine davul çalarak ve şiir okuyarak katıldığını ve şiir okuyan çocuklar arasında en çok Özlem'in dilinin anlaşılır olduğunu gözlemlediğini aktarmıştır. Grup görüşmesinden sonra şiir okuma videosunu ve kendi okuma yaşantılarına ilişkin ses kaydını araştırmacıyla paylaşmıştır (Ses Kaydı, 28.04.2022). Yeşim Hanım ve Özlem'in okuma yaşantılarında; annenin kitabın adını paylaştığı, kitabın adının anlamını sorduğu, uygun bir hızda okuma yaptığı, sorular yönelttiği, açıklamalar ve anlatımlar yaptığı, resimden ipucu verdiği belirlenmiştir (Ses Kaydı, 28.04.2022).



Görsel 3.73. Özlem'in şiir okuma yaşantısı

İzleme ve değerlendirme sürecinin sonundaki bire bir görüşmede, Yeşim Hanım yaşantılarından çok memnun olduğunu, Özlem'in aldığı eğitimle ve uygulamayla birlikte artık "okula hazır" olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir (Yeşim Hanım ile Görüşme, 30.05.2022).

3.3.2. Grup görüşmeleri

Araştırmacı Mart ayının sonunda grup görüşmesi için ailelerden randevu talebinde bulunmuştur. Yeşim Hanım uygun olduğu gün için geç dönüş yaptığı için ailelerle birlikte

görüşme günü yeniden belirlenmiştir ve 31.03.2022 tarihinde ilk izleme ve değerlendirme grup görüşmesi yapılmıştır (İzleme ve Değerlendirme Grup Görüşmesi, 31.03.2022).

Araştırmacı uygulama desteği olmadan geçirdikleri bir aylık süreçte annelere yaşantılarının nasıl sürdüğü ve günlük rutinlerindeki değişiklikler hakkında soru yöneltmiştir. Kadriye Hanım; “rutinleri oturduğu için” var olan alışkanlıklarını sürdürdüklerini, bakış açısının değiştiğini ve çocuğu için yapabileceği şeylerle ilgili farkındalık geliştirdiğini belirtmiştir. Bu görüşlerini, “Proje artık bitti, siz elinizi çektiniz bizden ama ben neler yapabilirim bu şekilde düşünüyorum” ifadeleriyle vurgulamıştır. Ayrıca Mete’nin erken okuryazarlık becerilerini izlemeye devam ettiğini aktarmıştır. Örneğin; Mete’nin yazılarla daha fazla ilgilendiğini, günlük yaşamla okuduğu hikayeyi ilişkilendirmeye başladığını, okuduğu hikayeleri oyunlarıyla ilişkilendirmeye başladığını, ürün ambalajları ve çevredeki yazılarla ilgili yaşantılara katılmaya devam ettiğini gözlediğini anlatmıştır. Son günlerde okuma rutinlerine ek olarak oyun yaşantıları ve akranlarıyla etkileşiminin de arttığını belirtmiştir. Gün içinde okuyamadıklarında akşam rutinleri olduğunu, akşam Mete yorgun olduğunda ise gündüz okumaları yaptıklarını belirtmiştir (İzleme ve Değerlendirme Grup Görüşmesi, 31.03.2022).

Yeşim Hanım; “Bir ay çok çabuk geçti, bıraktığınız gibiyim” ifadesiyle görüşlerini paylaşmaya başlamıştır. Pedagog tarafından Özlem’e birinci sınıfa başlamadan önce yapılan ilkokula hazırlık testi uygulandığını ve test sonuçlarının olumlu olduğunu aktarmıştır. Bu testte okuma, okuduğunu anlama ve konuşma alanlarında %75lik dilimin üzerinde bir sonuç aldıklarını belirtmiştir. Ayrıca ÖERM’deki öğretmenlerin de olumlu geri bildirimler verdiğini eklemiştir. Evdeki okuma yaşantılarının aynı şekilde devam ettiğini, Özlem’in yoldaki tabelaları, alışveriş merkezindeki yazıları ve bulduğu tüm yazılı materyalleri okuduğunu ifade etmiştir ve “Her şeyin yolunda” olduğunu vurgulamıştır (İzleme ve Değerlendirme Grup Görüşmesi, 31.03.2022).

Emel Hanım ise; okuma yaşantılarının aynı şekilde devam ettiğini, en son okudukları masal kitabını tamamladıklarını, evdeki tüm hikaye kitaplarını okuduklarını ve yaşamlarından memnun olduklarını ifade etmiştir. Her akşam Melih’in kendisini okuması için yönlendirdiğini belirtmiştir. Ayrıca okuldaki öğretmenin ve ÖERM’deki öğretmenlerinin olumlu geri bildirimlerini de aktarmıştır. Havalar ısındıktan sonra daha fazla dışarı çıktıklarını, Melih’i ramazan ayından sonra futbol veya yüzme etkinliğine göndermeyi düşündüğünü ifade etmiştir (İzleme ve Değerlendirme Grup Görüşmesi, 31.03.2022).

İzleme ve değerlendirme görüşmesinde; uygulamanın daha fazla katılımcıya ulaşması halinde neler yapılabileceği ile ilgili de katılımcıların görüşleri alınmıştır. Kadriye Hanım; Mete'nin yaşı küçük olduğu için "aynı yollardan geçen annelerin etkileşim halinde olabileceği" bir yapının işlevsel olacağını aktarmıştır. Örneğin; okul öncesi eğitime başladıklarında veya sonrasında ilkokula başlarken yaşayabilecekleri sorunlarla ilgili konuşabileceği deneyimli annelerin faydalı olacağını belirtmiştir. Yeşim Hanım, Kadriye Hanım'ın bu görüşlerini "Mesela neyi merak ediyorsun?" sorusuyla ve her şeyin zamanla çözüldüğünü ve endişeleneceği bir sorun yaşamayacağını açıklayarak yanıtlamıştır. Örneğin; çocuğun yaşamında "okuma, yazma ve çizme" olduktan sonra her şeyi daha rahat anlayabildiğini ve konuşmasının da daha anlaşılır olduğunu düşündüğünü, Özlem'in işitme cihazının olmasından rahatsızlık duymadığını hatta cihazını çok sevdiğini belirtmiştir. Yeşim Hanım "Bu yolda ilerleyip, onu hiçbir şekilde ayırtmamayıp, o kendiliğinden akışında gidiyor zaten" ifadesiyle konuşmasını bitirmiştir.

Araştırmacı annelerin birbirleriyle etkileşimlerini izlemiştir ve Kadriye Hanım'ın deneyimli annelerin yer aldığı etkileşim grubu önerisini özetleyerek doğrulama almıştır. Aynı zamanda ailelerin kendine özgü deneyimlerinin de olduğunu ve annelerin birbirlerini kesin bir dille yönlendirmeleri olasılığını ifade ederek platformun bir uzman tarafından da izlenmesinin uygun olabileceği ile ilgili görüşünü dile getirerek annelerin cevabını beklemiştir. Kadriye Hanım araştırmacının görüşünü başını sallayarak onaylamıştır. Yeşim Hanım ve Emel Hanım ise ÖERM'de eğitime yeni başlayan bir başka öğrenci ile ilgili araştırmacının görüşünü almışlardır. Anne ve babası işaret dili kullanan öğrencinin eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili soruda araştırmacı; çocuğun işitme cihazından faydalanması, yakın çevresinde sözel dil kullanan bir geniş aile üyesinin bulunması gibi özelliklerin bu yönlendirmede rol oynadığını açıklamıştır. Çocuğun eğitimi ve kullanacağı iletişim modalitesi ile ilgili son kararın aileye ait olduğunu vurgulayarak açıklamayı sonlandırmıştır. Araştırmacı ve anneler izleyen ayın sonunda yeniden görüşmek üzere sözleşerek toplantıyı tamamlamışlardır (İzleme ve Değerlendirme Grup Görüşmesi, 31.03.2022).

İzleme ve değerlendirme sürecinin ikinci grup görüşmesine, Emel Hanım ve Yeşim Hanım katılmıştır. Kadriye Hanım ramazan ayındaki programı nedeniyle video konferans görüşmesine katılamamıştır ancak bu süreçte araştırmacıyla okuma yaşantılarından bir örnek video paylaşmıştır (Video Gözlem, 28.04.2022). Kadriye Hanım ile ertesi gün bire bir telefon görüşmesi yapılmıştır (Kadriye Hanım ile Görüşme, 30.04.2022). Grup

görüşmesinde annelere hayatlarının nasıl devam ettiği sorulmuştur (İzleme ve Değerlendirme Grup Görüşmesi, 28.04.2022).

Yeşim Hanım, uygulamaları hayatlarına “adapte ettiklerini” ve öğrendiklerinin rutin olarak gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Kitap okuma ve yazılarla yaşantılarının fazla olduğunu ve Özlem’in dışarıda gördüğü tabelalara ilgi duyduğunu aktarmıştır. Öykü’nün evde tabelalardaki bu yazıları kağıtlara yazdığını belirtmiştir. O sırada kendisinden söz edildiğini duyan Özlem, ürünlerini kameraya göstermiştir. Yeşim Hanım bu durumu “Okuma yazma artık hayatımızın her yerinde, çok güzel gidiyor hiçbir sıkıntımız yok çok şükür” ifadeleriyle betimlemiştir.

Emel Hanım, okuma yazma yaşantılarının aynı şekilde devam ettiğini belirtmiştir. Melih’in son bir aydır yeni bir favori kitabının olduğunu, kendisinin kitabı ezberlediğini ve Melih’in okur gibi yaptığını anlatmıştır. Yaşantılarını şu ifadelerle aktarmıştır.

“Her akşam uyumadan önce Komşularım, başka kitap yok hayatımızda bir aydır. Ben okuyunca aklıma yerleştiği için kendisi de okuyor, anlatıyor yani. O kitabı çok seviyor, başka kitap okumak istemiyor bir aydır. Hikaye kitaplarımıza devam ediyoruz ama Komşularım var hayatımızda”

Emel Hanım, araştırmacıya Melih’in daha önce bir kitabın ismine bakarak kağıda yazdığını ve resimlerinde yazıları kullanmaya başladığını hatırlatmıştır. Bu hafta ise sınıfta bir arkadaşının ismini yazdığını aktarmıştır. Aynı zamanda Melih’in durumunu da değerlendirirken “Bazen zorlandığı konuları şimdi daha iyi yapmaya başladı, daha iyiyiz şu anda” ifadelerini kullanmıştır.

Ailelere geçirdikleri süre içinde uygulama içinde olmasına ihtiyaç duydukları herhangi bir bilgi olup olmadığı da sorulmuştur. Emel Hanım, herhangi bir şeye ihtiyaç duymadıklarını ve artık gördüğü ailelere de bol bol okuma yapmalarını önerdiğini belirtmiştir. Görüşlerini ve yaşantısını “Bence çocuklara bol bol kitap okunmalı, kelime dağarcıkları da gelişiyor yaş da ilerledikçe. Bugün mesela okuldan arkadaşlar da var onlar biraz daha zorlanıyorlar. Hani dedim bol bol kitap, masal kitabı, hikaye kitabı” ifadeleriyle aktarmıştır. Yeşim Hanım ise “Yönlendirmelerinizle o kadar güzel yol aldık ki hakikaten eksik kalan bir yerimiz olmadı” ifadelerini kullanmıştır. Aynı zamanda Özlem’in ve Melih’in dil gelişimlerinin işiten bir çocuktan farkı kalmadığını vurgulamıştır. Yeşim Hanım anlatımını şu ifadelerle desteklemiştir:

“Böyle bir durumda eksik var mı diye düşünmüyoruz çünkü çok şükür atlattık o evreyi, sizlerin yardımlarıyla zaten o eksikleri de tamamladığımızı düşünüyorum. Benim aklıma şu

da olsaydı diye gelen bir şey yok çünkü zaten fazla fazla düşünüp üzerine çok güzel şeyler eklediniz bizim hayatımıza” (İzleme ve Değerlendirme Grup Görüşmesi, 28.04.2022).

3.4. Araştırma sürecinde araştırmacının gelişimi

Araştırmacı bilgi toplama ve hazırlık sürecinde; uygulama için hazırlayacağı video animasyonlar için Vyond programının kullanımını öğrenmiştir. Eş zamanlı olarak 119K789 nolu Tübitak 1002 projesinde bursiyer ve inandırıcılık komitesi üyesi olarak görev alması da araştırmacının video animasyon programını daha etkin kullanmasına katkı sağlamıştır. Araştırmacının ders döneminde Eğitimde Program Geliştirme Anabilim Dalı’ndan seçerek tamamladığı Eğitimde Program Geliştirme yüksek lisans dersi ise; hem görev aldığı projenin araştırma sürecine katkı sağlayabilmesine hem de uygulama modüllerini oluşturmada deneyim kazanabilmesine olanak tanımıştır (Araştırma Günlüğü, Mart 2020-Mart, 2021). Ailelere yönelik bir uygulama alanında araştırmasını tasarlarken araştırmacı İşitme Engellilerde Aile Danışmanlığı doktora dersine de katılmıştır. Dönem boyunca aile danışmanlığında ve aile eğitiminde kullanılan yaklaşımlarla ilgili kuramsal bilgiler edinmiştir. Uygulama modüllerinin hazırlanması sürecinde ise alanyazın taraması ve okumalarını EPÖ uzmanı ile yaptığı bire bir görüşmelerde aldığı geri bildirimlerle birleştirerek bir uygulamanın amaç ve kazanımlarının uygun yazımı ile ilgili gelişim göstermiştir (Araştırma Günlüğü, 03.10.2020; 06.01.2021-11.03.2021).

Araştırmacı uygulama sürecinde; ailelerle kurduğu uzaktan etkileşimlerde ailelerin etkileşim sıklığına ilişkin gönüllülüklerini önemseyen bir tutum sergilemeye özen göstermiştir (Araştırma Günlüğü, Mart 2021-Mayıs 2021). Araştırma danışmanı ile yaptığı görüşmelerle aldığı geri bildirimler doğrultusunda, ailelerin gayreti ile kendi etkileşim becerilerini birleştirerek araştırma sürecindeki etkileşimin kesintiye uğramamasını sağlamayı öğrenmiştir. Uygulama süreci boyunca ailelerin katılımını sağlamada motivasyonlarını artıracak geri bildirimler vermeyi sürdürmüştür. Ailenin katılımının azaldığı durumlarda, sabırlı olmayı ve aile katılımını artırabileceği ortak çözümler bulmayı hedeflemiştir. Benzer şekilde her öğreneni sürece dahil etmeyi sağlayan yollar aramıştır. Örneğin; bir aile etkileşimi azalttığında ailenin günlük yaşamına ilişkin bildiği konularla ilgili söyleşi başlatarak etkileşimi sürdürmüştür. Grup görüşmelerine zamanında katılım sağlama konusunda zorlanan aile olduğunda, zamanlamayı ilgili aileye göre planlayarak ortak bir sorumluluk paylaşmayı

desteklemiştir. Okuma yaşantılarını kaydetme ve geri bildirim alma konusunda sorun yaşayan aile olduğunda, ses kayıtlarını ve yazılı geri bildirimleri önererek ailenin ve çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda uygulama sürecini kolaylaştırmıştır. Bu aşamada zorlayıcı olmadan ikna edici olmayı deneyimleyerek geliştirmiştir. Araştırmacı kendi motivasyonu düştüğünde ise; danışmanıyla görüşme sıklığını artırma, öğretmenlik deneyimlerinden yola çıkarak sorunların çözümüne ilişkin yansımalar yapma, verilerini düzenleme, araştırmada kat ettiği yolu gözden geçirme, uygulama sürecini adımlara bölme ve çalışma takvimini izleme gibi stratejiler oluşturmuştur (Araştırma Günlüğü, Mart, 2021-Şubat, 2022). Araştırmanın izleme ve değerlendirme sürecinde araştırmacı; danışmanı ile görüşmeler yaparak aldığı geri bildirimlerle birlikte, ailelerle kurduğu etkileşimlerde yaşayacakları olası sorunları bireysel olarak çözebilmelerine ilişkin bir tutum sergilemiştir (Araştırma Günlüğü, Mart, 2022).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

4.1. Erken Okuryazarlığın Gelişiminde Ailenin Desteklenmesi

4.1.1. Ailelerin gereksinimleri

Yetişkin öğrenmesinde, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bir yapı inşa edilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Merriam & Bierema, 2013). Aynı zamanda bireylerin kazandıkları deneyimlerin öğrenmenin kaynağını oluşturduğu bilinmektedir (Knowles, Holton & Swanson, 2005). Bu nedenle; erken okuryazarlık gelişiminin aileyi güçlendirme yoluyla desteklenmesine ilişkin ilk adımın, ailenin mevcut yaşantılarını ve gereksinimlerini belirlemek olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın ilk adımı, ailelerin çocuklarıyla erken okuma yazma yaşantılarını ve bu yaşantıları iyileştirmeye yönelik hazırlanacak bir uygulamada ailelerin ortak ve bireysel ihtiyaçlarını belirlemek olmuştur. Erken okuryazarlığı desteklemede, ailelere ve çocuklara yönelik nitelikli ve uygulanabilecek öneriler sunulmasının ve ailenin temel ihtiyaçlarının karşılanmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Aynı zamanda çocuklara uygun kitaplar sağlamak, kitap okuma yaşantılarını desteklemek, çocuğun gelişimine ilişkin bilgiler vermek ailelerin ihtiyaçları arasında yer almaktadır (Weigel & Martin, 2006). Baralt ve meslektaşları (2022), ailelerin ev ortamındaki kitap sayılarının sınırlı olduğunu ve evinde daha fazla kitap bulunan ailelerin erken okuryazarlık programına katılan aileler olduğunu belirtmektedirler (Baralt vd., 2022). Bu araştırmada ailelerin ortak gereksinimlerinde; erken okuryazarlık kavramı ve okuma yazma ortamının özelliklerine ilişkin bilgi sahibi olma, erken okuma yazma yaşantılarının desteklenmesi, çocuğa uygun kitap sağlanması ve etkileşimin artırılması yönündeki bulgular alanyazındaki gereksinimlerle örtüşmektedir. İşitme kayıplı çocukların ailelerinin katıldığı çalışmalar ise; ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin algılarının geliştirilmesinin, etkileşimli okuma stratejilerini kullanma konusunda desteklenmesinin, okuma ve yazma etkinliklerine katılımın artmasının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ailelerin ortak ve bireysel gereksinimleri alanyazındaki bu ihtiyaçlarla benzerlik gösterdiği belirtilebilir (Aram, Most & Mayafit, 2006; Bergeron, 2013; Desjardin vd., 2014; Desjardin vd., 2017).

Erken okuryazarlığın gelişiminde ailenin desteklenmesinde belirlenen gereksinimler kültüre göre farklılıklar gösterebilir (Brice Heath, 1983). Türkiye’de işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin erken okuma yazma yaşantılarını bu çalışmada belirlenen

adımlarla destekleyen farklı bir araştırma bulunmamaktadır. Ancak erken okuryazarlık gelişimi, ailelerin çocuklarıyla doğumdan itibaren kurdukları etkileşimlerle ve çocuğun mevcut potansiyeli doğrultusunda ortaya çıkan becerilerle şekillenmektedir (Ghoting & Martin-Diaz, 2006; Sulzby & Teale, 1987; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Dolayısıyla; işitme kayıplı çocukların aileleriyle erken dönemde gerçekleştirilen araştırmalardaki gereksinimlerin, bu araştırmada belirlenen gereksinimler bağlamında ele alınmasının anlamlı olacağı düşünülmektedir. Turan, Koca ve Uzuner (2019), bir annenin aile eğitimi sürecindeki gereksinimlerini, işitme kayıplı çocuğun dinleme ve dil becerilerini geliştirmek amacıyla kullandığı stratejilerin geliştirilmesi olarak belirlemişlerdir ve bu stratejileri geliştirmek için yapılan aile eğitimi uygulamalarında oyun ve kitaplarla yaşantıları yoğun olarak kullanmışlardır. Ertürk Mustul, Turan ve Uzuner (2016) de benzer şekilde annenin etkileşim davranışlarını geliştirmek amacıyla şarkılarla yaşantıları, oyunları, kitaplarla yaşantıları ve günlük rutinlerdeki diğer etkileşimleri desteklemişlerdir. Sözlü ve yazılı dilin birlikte gelişiminden hareketle, sözlü dil becerilerini geliştiren etkinliklerin aynı zamanda erken okuryazarlık gelişimini de desteklediği bilinmektedir (Morrow, 2009). Bu bağlamda aile eğitimi uygulamalarında; işitme kayıplı çocuğu olan annelerin yaşantıların çeşitlendirilmesi ve etkileşim stratejileri konusunda desteklenmeye ihtiyaç duymaları, erken okuryazarlık yaşantılarının gelişimine ilişkin gereksinimlerle örtüşmektedir (Ertürk Mustul, Turan & Uzuner, 2016; Turan, Koca & Uzuner, 2019).

Mevcut okuma yazma yaşantılarının çeşitliliği, okuma yazma ortamının özellikleri ve bu duruma bağlı olarak ailelerin bireysel gereksinimleri farklılıklar göstermektedir. Örneğin Emel Hanım ve Melih'in okuma yazma materyalleri konusunda desteklenmeye, çocuğun ürünlerinin sergilenmesine ilişkin annenin farkındalığını artırmaya gereksinimi olduğu belirlenirken; Yeşim Hanım ve Özlem'in okuma yazma ortamının özellikleri çocuğun erken okuryazarlık gelişimini destekler durumda olduğu görülmüştür. Yeşim Hanım'ın okuma yazma yaşantılarındaki etkileşimlerinde didaktik özelliklerin azaltılarak soru sorma, çocuğa süre tanıma ve yanıtlayıcı olma gibi stratejilerde desteklenmeye, yakın çevredeki okuma yazma yaşantılarının çeşitlendirilmesine, yazılı çevrenin öneminin farkındalığının artırılmasına daha fazla gereksinimi olduğu bulgularına erişilmiştir. Birbirlerine yakın yaşlarda işitme kayıplı çocuğu olan ve destek eğitim ortamı ile ilgili benzer deneyimleri olan iki annenin yaşantılara ilişkin farklı gereksinimlerinin; ailenin eğitim durumu, yaşam deneyimleri, kültürel farklılıkları, sosyo ekonomik

düzeyleri, okuma yazmaya bakış açıları gibi çeşitli unsurların aile okuryazarlığında bireysel farklılıkları beraberinde getirmesiyle ilişkili olabileceği ifade edilebilir (Brice Heath, 1983). Aile okuryazarlığına ilişkin bireysel farklılıkların ötesinde tüm annelerin ortak gereksinimlerinden birinin, aile okuryazarlığının öneminin fark ettirilmesi ve canlandırılması olduğu görülmüştür. Anneler hem çocukları ile kitap okuma yaşantılarının rutin olmamasını hem de kendi okuma yaşantılarının azalmasını günlük iş yoğunluğu ile ilişkilendirmektedirler (Baralt vd., 2022).

Katılımcı annelerden ikisinin okuma yazma gelişiminin erken dönemde gelişimine ilişkin algıları benzerlik göstermektedir. Yeşim Hanım ilk görüşmede, çocuğunun okuma yazma materyallerine istediğinde ulaşabildiğini ancak yaşantılarının uygun olup olmadığını bilmediğini ifade etmiştir. Okuma yazmanın okul öncesi dönemde gelişmesi ile ilgili yaklaşımın doğru olup olmadığı konusunda endişelerinin olduğunu ancak pandemi döneminde çocuğuna harfleri öğretmeye başladığını belirtmiştir. Emel Hanım kendisinin okuma yazma öğrenme sürecinden örnekler vererek, çizgilerden harflere doğru ailenin de desteğiyle okuma yazma gelişiminin olacağını vurgulamıştır. Annelerin okuma yazmaya ilişkin görüşlerinin öğretimi vurgulayan “okumaya hazırlık” görüşüyle benzerlik gösterdiği ifade edilebilir (Morphett & Washburne, 1931). Ancak okumaya hazırlık görüşü yazının öğrenilmesinin okumadan sonra gelişeceğini savunmaktadır. Bu noktada okuma ve yazmanın birlikte gelişimi ile ilgili düşüncelerinin de var olduğu belirtilebilir (Clay, 2015). Annelerin çizgi çalışmaları ile birlikte harflerin yazımı ile okuma yazmanın gelişeceğine ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin erken okuryazarlık gelişimine ilişkin bilgilerinin sınırlılığı ile benzerlik gösterdiği söylenebilir (Atlas & Uzuner, 2019; Bakkaloğlu vd., 2018). Dolayısıyla eğitim ortamlarında aileleri yönlendiren öğretmenlerin bakış açılarının, ailelerin okuryazarlık gelişimine ilişkin görüşlerini şekillendirdiği düşünülebilir.

Kadriye Hanım’ın ise çocukların “*okuma yazma kapasitelerinin*” okul öncesi dönemde başladığını düşündüğünü ve okula gitmeden önce ismini okuyup yazmayı bilen birçok çocuk görebildiğimizi ifade etmiştir. Ayrıca Kadriye Hanım, çocuğunun işitsel ve görsel belleğinin iyi olduğunu ve “*üzerine düştüklerinde*” okuma yazmayı okul öncesi dönemde edinebileceğini belirtmiştir. Öte yandan çocuğuyla birlikte kitap okuma ve oyun yaşantılarının var olduğunu ancak erken dönemdeki yaşantıları için araştırmacıdan geri bildirimler beklediğini eklemiştir. Kadriye Hanım’ın düşüncelerinin erken okuryazarlığın kuramsal çerçevesi ile örtüştüğü ifade edilebilir (Clay, 2015; Holdaway, 1978). Kadriye

Hanım'ın bu görüşünün, annenin çocuk gelişimi bölümünde eğitim alması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Atlar ve Uzuner'in (2018) önceki çalışmalarının katılımcısı olan annenin benzer özellikleri ve erken okuryazarlık gelişimine ilişkin düşünceleri Kadriye Hanım'ın görüşleri ile örtüşmektedir (Atlar & Uzuner, 2018). Annenin yaşantılara ilişkin geri bildirimler almak istemesi, işitme kayıplı çocuğu olan annelerin çocuklarıyla kurdukları etkileşimlerde desteklenmeye ihtiyaç duymaları ile açıklanabilir (Ertürk Mustul, Turan & Uzuner, 2016; Turan, Koca & Uzuner, 2019).

4.1.2. Uygulama içeriğinin düzenlenmesi

Ailenin çocuğuyla etkileşimlerde geliştirmesi gereken becerileri, aileye destek sağlayacak uzmanın yeterliğini de içine alan bir uygulama içeriği işitme kayıplı çocukların ailelerinin desteklenmesinde önem taşımaktadır. Aynı zamanda bu tür bir uygulamanın, ailelerin çeşitli sorularına yanıt verebilecek, öğrenmenin sağlanacağı uygun bağlam konusunda aileye bilgi sağlayacak ve ailenin kendi amaçlarını da süreç dahil edecek şekilde yapılandırılması önerilmektedir (Turan, 2015). Araştırmada erken okuma yazma yaşantılarını destekleyecek modüllerin, işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin bireysel ve ortak gereksinimlerine uygun ve araştırmacı ile sürekli etkileşim halinde olabilecekleri şekilde düzenlendiği ifade edilebilir. Her bir modülde sunulan animasyon ve anlatımların; yaşantılardan örnekler verilerek sunulmasının, ailenin bireysel ihtiyaçlarının araştırmacı tarafından bire bir desteklenmesinin ve araştırmacının duyarlı ve yanıtlayıcı olmasının uygulama içeriğinin güçlü yanları olduğu belirtilebilir. Hem bilgi ve becerileri aktaran hem de etkileşimli bir uygulama içeriğinin planlanmasının, uzaktan sağlanan desteklerde önemi vurgulanan transaksiyonel uzaklığı azalttığı söylenebilir (Moore, 1986).

Yetişkin eğitiminin kuramsal temelleri, yetişkin öğrenmesinin kaynağının bireylerin kendi deneyimleri olduğunu ve sosyal rollerin öğrenmeye hazırbulunuşluğu etkilediğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda yetişkinlerin bir şeyi neden ve kimden öğrendiklerini önemsedikleri ifade edilmektedir. Bu doğrultuda araştırmada sağlanan desteklerin ilk adımının uygulamaya hazırlık modülü olmasının, modül içeriğinin erken okuryazarlık kavramı, erken okuryazarlığın gelişiminde ailenin rolü ve destek veren uzmanların kimler olduğunu anlatacak şekilde sıralanmasının önem taşıdığı belirtilebilir (Knowles, 1984; Knowles, Holton & Swanson, 2005; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007; Wlodkowski, 2008).

Araştırmanın uygulama sürecinde sunulan modüllerin içeriği, birbirini izleyen ve birbiriyle ilişkili bir yapıda hazırlanmıştır. Örneğin uygulamaya hazırlık sürecinde ailenin rolü ve önemi aktarılırken, ailenin çocukla paylaşımı olan günlük yaşantılardan örnekler de verilmiştir. Benzer şekilde erken okuma yazma ortamının özelliklerinin sunulduğu modülde, zengin bir okuma yazma ortamının özellikleri ile birlikte bu materyallerin kullanıldığı yaşantılardan da kısaca bahsedilmiştir. Erken okuma yazma yaşantıları modülünde ise her bir yaşantı daha detaylı şekilde aktarılmıştır. Bu anlatımlarda önceki modüllerde yer alan ailenin rolü ve okuma yazma ortamının özellikleri yeniden vurgulanmıştır. Bu bağlamda öğrenen merkezli eğitim programlarının basitten karmaşığa ve birbiri ile iç içe geçerek tekrar eden sarmal içerik yapısının planlanan uygulama sürecinin özellikleri olduğu ifade edilebilir (Adıgüzel, 2016; Ornstein & Hunkins, 2016).

4.1.3.Uygulama sürecinin katkıları, yaşanan sorunlar ve çözüm yolları

Araştırmanın uygulama sürecinin başında katılımcı ailelerden bir tanesi katılım göstermeyi erteleyerek araştırmacıyla etkileşimine ara verdiği görülmüştür. Aylin Hanım'ın araştırmacıyla etkileşimi kesilmeye başladığında, araştırmacı danışmanı ile görüşmeler yaparak anne ile etkileşimi sürdürmeye gayret göstermiştir. Araştırmacı bu süreçte nitel bir araştırmacının özelliklerine uygun şekilde, ısrarcı olmadan saygılı bir bağlılıkla Aylin Hanım'ın ilgi ve ihtiyaçlarını yeniden sormuştur. Bu durumu inandırıcılık komitesi ile paylaşarak Aylin Hanım'ın pasif katılımı konusunda onaylarını almıştır. İlerleyen süreçte katılımcıların gönüllülüğü esas alınarak Aylin Hanım'ın araştırmacı ile etkileşim kurması beklenmiştir ve bir süre sonra araştırmadan ayrıldığı kabul edilmiştir. Aylin Hanım'ın araştırma sürecinin başındaki gönüllülüğü, görüşlerini, gereksinimlerini ve yaşantısından örnekleri araştırmacı ile paylaştığı göz önünde bulundurularak, araştırmacı ile paylaşmak istemediği kişisel gerekçelerle araştırmadan ayrılmak istediği ifade edilebilir. Öte yandan uygulamaya hazırlık sürecinde sunulan "Birlikte Neler Yapacağız?" isimli animasyonda, ailelere süreç boyunca birlikte sürdürülecek akış aktarılmıştır. Aylin Hanım'ın araştırmadan ayrılmak istemesinin nedenlerinden birinin, tüm modüllerin uygulama sürecine katılımının yoğun olacağı ile ilgili endişeleri olabileceği belirtilebilir. Yetişkin öğrenmesinin, aile merkezli yaklaşımın ve araştırmanın etik unsurlarının gerekleri doğrultusunda; uygulama sürecinin ailelere açıkça aktarılmasının ve gönüllü olan ailelerle uygulamaya devam edilmesinin uygun olduğu söylenebilir (Glesne, 2014; Turan, 2015).

Modüllerden oluşan uygulama sürecinde, tüm katılımcıların yararlanmak istedikleri modülleri seçmekte zorlandıkları belirlenmiştir. Bu durumun, ailelerin erken okuryazarlık gelişimine ilişkin halihazırdaki bilgi ihtiyaçlarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Danışmanla ve inandırıcılık komitesi ile gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda katılımcıların tüm modülleri almasının ve kendilerine uygun bilgi ve becerileri seçerek günlük yaşantılarını tasarlamasının faydalı olacağına karar verilmiştir. Dolayısıyla uygulama içeriğinin sarmal yapısının ve işitme kayıplı çocuğu olan annelerin daha fazla desteğe ihtiyaç duymaları nedeniyle katılımcıların tüm modüllere katılmasının faydalı olduğu ifade edilebilir (Budak, 2009; Demirel, 2017; Marschark, Lang & Albertini, 2002).

Araştırmaya katılan tüm anneler modüllerin tamamında sunulan video animasyon ve anlatımları izlemişlerdir. Video animasyonlara ve anlatımlara araştırma sürecinin başında çevrimiçi sınıf ortamındaki yazılı geri bildirimlerle katılmışlardır. İzleyen modüllerde ise çevrimiçi sınıf ortamındaki yazılı geri bildirimlerin yoğunluğunun azaldığı görülmüştür. Çevrimiçi sınıftaki geri bildirimlerin, annelerle whatsapp ve zoom aracılığı ile gerçekleştirilen etkileşimlerin sıklığının artmasına bağlı olarak azalmış olabileceği düşünülmektedir. Telefon ve video konferans yoluyla yapılan görüşmelerin yüz yüze etkileşimlere benzer bir fayda sağlamasının, çevrimiçi sınıf ortamındaki yazılı geri bildirimlerin azalmasını beraberinde getirdiği ve annelerin araştırmacı ile etkileşim kurmada bire bir etkileşim kurabilecekleri araçları seçtikleri belirtilebilir (Dwivedi vd., 2020; Franzke vd., 2020; Ziegler & Mason, 2020).

Uygulama sürecinin başında annelerin çocuklarıyla okuma yazma yaşantılarının sınırlı olduğu, modüllerin uygulanması ile birlikte yaşantılarındaki çeşitliliğin ve sıklığın arttığı belirlenmiştir. Örneğin kitaplarla yaşantılar rutin hale gelmiştir, ev ortamındaki okuma yazma yaşantıları çeşitlenmiştir ve yakın çevredeki okuma yazma fırsatları değerlendirilmeye başlanmıştır. Araştırmacılar ailelerin mevcut kitaplarıyla okuma yaşantılarında etkileşimlerinin oldukça kısıtlı olduğunu, günlük işlerinin yoğunluğunun okuma yaşantılarının rutin hale gelmesinin önüne geçtiğini ifade etmektedir (Baralt vd., 2022). Yürütülen erken okuryazarlık programları, ailelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma sıklıklarının arttığını ve ailelerin yaşantılar esnasındaki etkileşimlerde kendilerini daha rahat hissettiklerini ortaya koymaktadır (Allen, 2009, Elliot, 2016). Uluslararası araştırmalarda erken okuryazarlığı destekleyen programlar; aileye materyal sağlama ve kitap okuma yaşantılarına daha fazla odaklanmaktadır. Bu bağlamda erken okuryazarlık

yaşantılarını desteklemede daha kapsamlı bir uygulama içeriğinin oluşturulmasının, ailelerin ev ortamındaki ve yakın çevrelerindeki okuma yazma yaşantılarını çeşitlendirmeye katkı sağladığı ifade edilebilir. Buna ek olarak sürdürülen programların uygulama süreçlerindeki adımlar açık ve anlaşılır şekilde aktarılmamıştır. Programların katkıları, genellikle gerçekleştirilen ev ziyaretleri ve ailelerle yapılan görüşmeler doğrultusunda sunulmuştur (Diener, Hobson-Rohrer & Byington, 2012; High vd., 2000; Mendelshon vd., 2001; Needlman vd., 1991; Theriot vd., 2003; Sharif vd., 2002). Bu araştırmada ailelerle sürdürülen etkileşimlerin kesintisiz olmasının, yaşantıları ve etkileşimleri iyileştirmeyi daha fazla desteklediği vurgulanabilir (Blaiser vd., 2013 Hall & Bierman, 2015; Havenga vd., 2017; McCarthy vd., 2020; Munoz vd., 2021).

Ailelerin çocukların okuryazarlık gelişimlerine ilişkin yaklaşımlarını anlamak ve bu görüşleri sağlanan desteklerle birleştirmek daha fazla öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için temel oluşturmaktadır (Ortiz & Ordonez-Jasis, 2005). Bu nedenle her modül sonu grup görüşmesinde annelere erken okuryazarlığa ilişkin bakış açıları, uygulamaya ilişkin görüşleri ve erken okuryazarlık yaşantılarının doğasının nasıl ilerlediği sorulmuştur. Anneler erken okuryazarlık gelişimine ilişkin algılarının değiştiğini ifade etmişlerdir. Emel Hanım ilk görüşmemizi hatırlatarak görüşlerini, erken okuryazarlığın olmayacağını düşündüğü şeklinde dile getirmiştir. Kadriye Hanım ise, çocuğunun gelişimine katkısı olduğunu ve çevresindeki yazılar ile hikayelerle ilgilendiğini aktarmıştır. Yeşim Hanım var olan yaşantılarının önemli ve uygun olduğunu kavradığını, yakın çevrelerindeki fırsatları artık değerlendirdiklerini, yaşantılarının daha etkileşimli geçmesinin çocuğun okuma yazma gelişimine katkı sağladığını gözlediğini ifade etmiştir. Ailelerin erken okuryazarlık gelişimine ilişkin farkındalıkları arttıkça, yaşantılarını ve çocuklarının gelişimini daha fazla gözlediği ifade edilebilir.

Araştırmada uygulamanın amaçlarından biri de annelerin çocuklarıyla okuma yaşantılarından keyif almasıdır. Uygulama sürecinde annelerin yaşantıları çeşitlendikçe, okuma yaşantıları rutin hale geldikçe ve stratejileri kullanmada gelişim gösterdikçe birlikte okuma yaşantılarından keyif aldıkları görülmüştür. Erken okuryazarlığa ilişkin aileye sağlanan desteklerle, okumanın öneminin fark edildiği ve birlikte okuma yaşantılarından yetişkinlerin de keyif aldığı bildirilmektedir (Elliot, 2016). Araştırmada annelerin gelişim göstermekte en çok zorlandıkları ve geri bildirimlere yoğun şekilde ihtiyaç duydukları modülün ise etkileşimli okuma modülü olduğu görülmüştür. Kitap okuma yaşantılarında kullanılan stratejilerin ve etkileşimin sürdürülmesinin işitme

kayıplı çocuğu olan ailelerde daha zor olduğunu vurgulamaktadırlar (Desjardin vd., 2017). Alanyazındaki araştırma sonuçlarına benzer şekilde anneler; açık uçlu ve çeşitli sorular sorabilme, metne ve resimlere ilişkin sorular yöneltebilme, çocukların ifadelerini genişletebilme (Fung vd., 2005) gibi stratejilerde desteklenmeye ihtiyaç duymuşlardır. Annelerin okuma yaşantılarına müdahale edilmediğinde ise, geleneksel okumaya benzer şekilde çocuğun katılımının sınırlı olduğu, annenin liderlik ettiği, çocuğa basit bildirme sorularının yöneltildiği, resmin doğrudan işaret edildiği türde okumalar yaptıkları gözlenmiştir (Desjardin vd., 2014; Reutzel & Cooter, 1996).

Türkiye’de işitme kayıplı çocuklar tanı ve işitme teknolojilerinin kullanılmaya başlamasından sonra özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ayda sekiz saat olmak üzere bire bir destek eğitim alabilmektedirler (DESÖP, 2013). Araştırmaya katılan aileler, araştırma sürecinde işitme yetersizliği ve konuşma bozukluğu yaşayan çocuklara eğitim veren bir kurumda destek eğitime devam etmektedirler. Anneler, dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde alan uzmanlarından aldıkları desteklere ilişkin memnuniyetlerini ve devam ettikleri kurumdaki eğitimin çocuklarının gelişimine fayda sağladığını ifade etmektedirler. Ancak ailelerin erken okuryazarlığın gelişimine ve okuma yazma yaşantılarının çeşitlenmesi ile bu yaşantılardaki etkileşimlerin niteliğine ilişkin gereksinimlerinin devam ettiği görülmektedir. Bu gereksinimlerin; Türkiye’de işitme kayıplı çocukların ailelerine sistematik bir şekilde aile eğitiminin sunulduğu kurumların ve aile eğitimi veren uzman sayısının azlığı ile birlikte özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev alan özel eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerle mesleki gelişimlerini sürdürmeye ihtiyaç duymaları gibi durumlardan kaynaklı olabileceği vurgulanabilir (Altinkurt, 2008; Gürgür, Büyükköse & Kol, 2016; Gürgür, 2018, Korucu, 2005).

Araştırmaya katılan annelerden ikisi, erken okuma yazma yaşantılarını çeşitlendirmede ve yaşantılarına katmada daha açık olmuştur. Yeşim Hanım, çalışma koşullarının yoğunluğu nedeniyle yaşantılarını çeşitlendirmede daha az aktif rol oynamıştır. Aynı zamanda tarife bakarak yiyecek pişirme gibi kendi yaşantısında var olmayan yaşantıları ve bilgisayar ve telefonla alışveriş yapma gibi çocuğunun deneyimlemesini istemediği erken okuma yazma yaşantılarını günlük rutinlerinde kullanmamıştır. Ailelerle yapılan çalışmalarda ailenin gönüllü katılımcı olmasının, aile merkezli yaklaşımların ve yetişkin öğrenmesinin bir gereği olarak annenin seçimlerinde özgür olmasının önemli olduğu vurgulanabilir (Turan, 2015). Aynı zamanda annenin

günlük yoğunluğunun okuma yazma yaşantılarını çeşitlendirmede (Baralt vd., 2022) ve ailelerin kültürel özelliklerinin erken okuma yazma yaşantılarında etkili olduğu belirtilebilir (Brice Heath, 1983; Morrow, 2009). Araştırmaya katılan ailelerden ikisinde okuma yaşantılarına babaların da katılım göstermeye başladığı görülmüştür. Ailenin okuma yaşantılarında farkındalığının artmasının, işitme kayıplı çocuğun erken dönemdeki dil ve okuryazarlık yaşantılarına annelerle birlikte babaların da aktif katılım sağlamasının aile merkezli yaklaşımın ve doğal işitsel sözel yaklaşımın ilkeleriyle örtüştüğü ifade edilebilir (Clark, 2007).

Araştırmada ailelerin ortak inancının, işitme kaybının okuma yazmayı öğrenmede herhangi bir güçlük yaşatmayacağı bulgusuna erişilmiştir. Bu durum, araştırmacıların işiten ve işitme kayıplı çocukların ailelerinin okuryazarlığa ilişkin algılarının farklılaşmadığına ilişkin görüşleri ile benzerlik göstermektedir (Desjardin vd., 2017). Aynı zamanda erken tanı, cihazlandırma ve erken dönemde eğitim ortamlarına erişebilmenin çocukların dil ve iletişim becerilerine katkılarının, bu ailelerin endişelerinin azalmasını sağladığı ifade edilebilir (Blamey & Sarant, 2013). Öte yandan araştırma sürecinin sonuna doğru Kadriye Hanım, ilerleyen zamanlarda karşılaşılabilecekleri güçlüklerle ilgili endişelerini dile getirmiştir. Bu durum, daha küçük yaşta işitme kayıplı çocuğu olan annelerin yaşantılara ve çocuklarının gelişimine ilişkin gereksinimlerinin daha yoğun olması ile açıklanabilir (Kılıç, 2020; Reichmuth vd., 2013). Kadriye Hanım benzer süreçlerden geçen annelerle etkileşime ihtiyaç duyabileceğini de belirtmiştir. Benzer deneyimler yaşayan işitme kayıplı çocuk ailelerinin birbirlerine çocukların gelişim sürecinde destek oldukları bilinmektedir. Bu bağlamda uygulamanın yaygınlaştırılmasında çevrimiçi ve yüz yüze aile gruplarının etkileşim halinde oldukları bir modülün eklenmesinin faydalı olabileceği belirtilebilir.

Araştırmaya katılan ailelerin işitme kayıplı çocuklarının yaşları, ailelerin eğitim durumları, yaşam koşulları ve kültürel özellikleri birbirlerinden farklıdır. Lutz (2013), çocukların bireysel farklılıklarının önemli bir unsur olduğunu, ancak ailelerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi ve deneyimleri ile okuryazarlık gelişimine ilişkin düşüncelerinin, çocuklarının erken okuryazarlık gelişimini şekillendirdiğini belirtmiştir. Uygulama sürecinin sonunda annelerin, erken okuryazarlığın gelişimi ile ilgili düşüncelerinin değiştiğine, yaşantılarına olumlu katkıları olduğuna ve bu değişimin çocukların gelişimini desteklediğine ilişkin görüşleri ile birlikte araştırmaya katılan

ailelerin bireysel gereksinimlerine uygun olarak değişim ve gelişim gösterdikleri belirtilebilir.

Araştırmanın uzaktan sürdürülmesi ve verilerinin çevrimiçi toplanması, araştırma sürecinin yürütülmesinde bazı endişeler yaşatabildiği gibi; zaman kullanımı, sürekli etkileşim fırsatı, hızlı paylaşım olanağı bakımından avantajlar da sağlamaktadır. Nitel araştırmalarda gözlemlerin bağlamında gerçekleştirilmesi ve görüşmelerin yüz-yüze yapılması araştırmanın inandırıcılığı bakımından «altın standart» olarak kabul edilmektedir. Yaşadığımız pandemi döneminde; görüntülü konferans ve video kayıtları ile etkileşimler gibi veri toplama araçları nitel araştırmalarda veri toplamanın alternatif yolları olarak ifade edilmektedir. Uzaktan gözlem verisi toplama saha notları ile gerçekleştirilen gözlemlerde; araştırmacının bağlama ilişkin bütüncül veri toplayabilmesi, etkileşim esnasında doğan farklı yaşantıları keşfedebilmesi, gözlem sonrasında katılımcılarla gerçekleşen doğal yapılandırılmamış görüşmelerden toplanan verilerin çeşitliliği gibi fırsatlardan yararlanabilme olasılığının azalacağı düşünülebilir. Ancak etkileşimin tekrar tekrar izlenmesine olanak tanınması, video gözlemin en önemli avantajıdır. Araştırmada uzaktan toplanan video gözlemler tekrar tekrar izlenerek, toplanan ürünler ve ailelerle uzaktan kurulan etkileşimler incelenerek eylem planlarına aktarılmıştır. Böylece araştırmacının, etkileşime ilişkin katılımcılara yönelteceği soruları belirleyebildiği ifade edilebilir. Bu avantaj; hem yeni bilgilerin ve yaşantıların keşfedilmesine yön verdiği, hem de katılımcı onayı almayı kolaylaştırarak araştırmanın inandırıcılığına katkı sağladığı belirtilebilir. Video gözlemin öncesinde ve sonrasında çevrim içi ortamlarda katılımcılarla gerçekleştirilen yazışmaların, saha notu ile yapılan gözlemlerin öncesinde ve sonrasında gerçekleşen yapılandırılmamış görüşmelerin yerini aldığı söylenebilir (Archibald vd., 2019; Deakin & Wakefield, 2014; Glassman, 2019; Glassmayer & Dibbs, 2012; Lobe, Morgan & Hoffman, 2020; Moises, 2020; Opdenakker, 2006).

Araştırma sürecinde bire bir görüşmeler telefon, yazışma programı ve video konferans ile yapılmıştır. Modül sonundaki video konferans yoluyla gerçekleştirilen grup görüşmelerine de tüm anneler katılım göstermiştir. Bu görüşmeler her modülün sonunda ilgili modülün uygulama sürecini birlikte değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Telefonla görüşmelerin ve yazışmaların; yüz yüze etkileşimlerin sağladığı jest-mimikler, beden dili, yüz yüze etkileşime hazır olma, sürdürmeyi veya bitirmeyi istediğini belli etme gibi yansıtıcı bilgilerin sınırlı olduğu türde bir etkileşim olduğu düşünülebilir.

Ancak yüz yüze görüşmelerin ve uzaktan görüşmelerin karşılaştırıldığı araştırmalar sınırlı olsa da; telefon ve video konferans yoluyla yapılan görüşmelerin eş zamanlılık özelliğiyle bu sınırlılığı azalttığı ifade edilebilir. Ayrıca yüz-yüze etkileşime benzer şekilde, video konferans yönteminde de görüşmenin isteğe bağlı sonlandırılmasının, kaydın durdurulabilmesi ve silinmesi konusunda katılımcıların bilgilendirilmesinin etik açıdan yaşanacak sorunların önüne geçtiği vurgulanabilir. Yazışmalarda, uçtan uca şifrelenmiş olduğu belirtilen ve katılımcıların dilediklerinde ilettikleri mesajları ortamdan kaldırabildikleri Whatsapp vb. uygulamaların kullanılmasının avantaj sağladığı belirtilebilir (Dwivedi vd., 2020; Franzke vd., 2020; Ziegler & Mason, 2020).

Uygulama sürecinin başından itibaren Emel Hanım'ın çalışmalarına uzaktan katılımında ve yaşantılarını paylaşmada teknik desteğe diğer annelere göre daha fazla ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Araştırmacı uygulamaya hazırlık sürecinde tüm annelere, araştırma süreci boyunca ise Emel Hanım'a bireysel teknik destek sağlamıştır. Böylece Emel Hanım'ın uzaktan katılımı ile ilgili sorun çözülmüştür. Ailelere sağlanan uzaktan desteklerde yaşanan temel sorunun teknolojik sorunlar olduğu kaydedilmiştir. Ailenin uzaktan katılımındaki teknik bilgisi, bölgedeki internet bağlantısı gibi sorunlar yaygınlaştırılmış uzaktan uygulamalarda da karşılaşılan önemli bir durumdur. Dolayısıyla uzaktan sağlanan desteklerde, ailelere çevrimiçi ortamların kullanımı ile ilgili bire bir destekler verilmesinin önemli olduğu ifade edilebilir. Yaygınlaştırılacak olası bir uzaktan eğitim programında ailelerin teknik destek konusunda yardıma ihtiyaçları olduğunda başvurabilecekleri bir ortamın hazırlanmasının gerekli olduğu belirtilebilir (Blaiser vd., 2012; Davis vd., 2012; Lalios, 2012; McCarthy, 2012; Stith & Stredler-Brown, 2012).

Uygulamanın üçüncü modülünde, araştırmacının görev yeri ile ilgili planlanmayan değişim, modülün süresinin uzamasına ve uygulama materyallerinin hazırlanmasında yaşanan güçlükler neden olmuştur. Eylem araştırmasının doğası, süreç boyunca yaşanan sorunların çözümüne olanak tanımaktadır (Johnson, 2015). Bu sorun, video animasyonların video anlatıma çevrilmesiyle, ailelerle kurulan etkileşimlerin yoğunlaştırılmasıyla ve detaylı veri toplama tablosu oluşturularak sürecin izlenmesiyle çözülmüştür. Buna ek olarak anneler, video animasyonları beğendiklerini ancak video anlatımların daha etkili olduğunu bildirmişlerdir. Üçüncü modülün uygulama süresinin uzaması nedeniyle, oyun modülünün pilot çalışmada uygulanmaması ve oyun önerilerinin yaşantılar ile sosyal medya sayfasındaki öneriler içine gömülü şekilde

sürdürülmesine inandırıcılık komitesince karar verilmiştir. Ailelerin uygulama sürecinin sonuna kadar oyun etkileşimleri ile ilgili bir gereksinim bildirmemeleri doğrultusunda bu kararın uygulanması sürdürülmüştür. Ancak ailelerin oyun yaşantılarındaki etkileşimlere ilişkin gereksinimleri eğitim ihtiyaçlarından var olan ancak hissedilmeyen eğitim ihtiyacı olarak kabul edilebilir (Budak, 2009). Çünkü gerçekleştirilen aile eğitimi çalışmalarında, annelerin oyun yaşantılarını çeşitlendirme, oyunu başlatma, etkileşimi sürdürme ve dinleme becerilerini destekleme yönündeki ihtiyaçları açıktır (Ertürk Mustul, Turan & Uzuner, 2016; Turan, Koca & Uzuner, 2019). Süreçte yaşanan resmi değişiklikler, zaman ve iş yükü sorununun sürdürülebilir ölçüde çözümünde, program geliştirmede daha kapsamlı bir uygulama içeriği geliştirmek için ekip çalışmasının gerekliliği vurgulanabilir (Ornstein & Hunkins, 2016). Bu zorluğun, pilot çalışmanın sınırlılığı olduğu kabul edilebilir ve uygulamanın yaygınlaştırılması sürecinde oyun ve etkileşim modülünün eklenmesinin önemli olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın inandırıcılık komitesi toplantılarında uzmanlar tarafından, uygulama içeriğinin işitme kayıplı çocuğu olan annelerin yanı sıra, okul öncesi dönemde tipik gelişim gösteren çocuğu olan annelere de katkı sağlayabileceği ifade edilmiştir. İşitme kayıplı çocukların dil ve okuryazarlık gelişimlerinde işiten çocuklarla benzer süreçlerden geçtiği bilgilerinden hareketle, uygulamanın katılım sağlamak isteyen tüm anneler için faydalı olabileceği söylenebilir (Henderson, 1976; Lutz, 2013; Maxwell, 1984; Swanwick & Watson, 2007; Uzuner, 1993; Williams, 1994). Çeşitli ülkelerde tipik gelişim gösteren çocuklar ve aileleri için sürdürülen erken okuryazarlık programlarına işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin de katılımcı olması bu görüşü desteklemektedir (Diener, Hobson-Rohrer & Byington, 2012; High vd., 2000; Mendelshon vd., 2001; Needlman vd., 1991; Theriot vd., 2003; Sharif vd., 2002).

4.1.4. Ailelerdeki değişimin izlenmesi

Eylem araştırmasının izleme ve değerlendirme basamağı, uygulamanın veya müdahalelerin sonlandırılarak katılımcıların yaşantılarındaki değişim ve gelişimlerin gözlenmesi sürecidir. Araştırmanın izleme ve değerlendirme sürecinde ailelere sağlanan destekler tamamlanmıştır ve ailelerin araştırmacı ile kurdukları etkileşimler izlenmiştir. Aynı zamanda her ayın sonunda izleme ve değerlendirme grup görüşmeleri gerçekleştirilerek ailelerin günlük yaşamlarındaki değişim ve gelişim hakkında görüşleri alınmıştır. (Johnson, 2015). İzleme ve değerlendirme sürecinde, ailelerin okuma

yaşantılarındaki rutinlerin devam ettiği ve yazılı çevrenin öneminin farkındalığının sürdüğü görülmüştür. Ayrıca kitap okuma yaşantılarında kullandıkları stratejileri kullanmaya devam ettikleri izlenmiştir. Uluslararası araştırmalar erken okuryazarlık programlarına katılan ailelerin; çocuklarıyla paylaşılan okuma yaşantılarının arttığı ve keyifli hale geldiği, çocukların dil becerilerinin geliştiği ve ailelerin kendilerini yaşantılar esnasında daha rahat hissettiklerini ortaya koymaktadır (Jordan, Snow & Porsche, 2000; Mendelsohn vd., 2001; Primavera, 2000; Therriot vd., 2003). Buna ek olarak izleme ve değerlendirme sürecinde ailelerin yaşantılarında büyük sorunlar yaşamadıkları, araştırmacıdan herhangi bir destek talep etmedikleri ve uygulamanın içeriğini yeterli buldukları da izlenmiştir.

İzleme ve değerlendirme sürecinde aynı zamanda uzman videolarına ilişkin geri bildirimler de alınmıştır. Kadriye Hanım uzman videolarındaki anlatımların temelindeki yaşantıları örneklerle hayatlarına aktarabildikleri bir uygulama içeriği nedeniyle araştırmacıya teşekkür etmiştir. Aynı zamanda uzman videolarının araştırma sürecinin sonuna doğru yayınlanmasının daha anlamlı olduğunu aktarmıştır. Araştırmanın katılımcı ailelerin erken okuryazarlık yaşantılarının desteklenmesinde; etkileşimlerin niteliğinin önemine ilişkin farkındalığı artırmak ve ailelerin yaşantılarına uygun şekilde basitleştirebilmek gibi temel gereksinimleri karşılayan bir uygulama olduğu ifade edilebilir (Weigel & Martin, 2006).

Araştırmanın sonuçları genel olarak ele alındığında; uygulama sürecinin işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin erken okuryazarlık yaşantılarını desteklemede fayda sağladığı ifade edilebilir. Erken okuma yazma yaşantılarının uzaktan desteklenmesinde ailelerin, erken okuryazarlık gelişimine ilişkin bilgi ihtiyaçlarının ortak özellikler taşıdığı belirtilebilir. Erken okuma yazma ortamının özelliklerinin, yaşantıların ve becerilerin desteklenmesinde ise ailelerin ve çocukların bireysel farklılıklarına ve kendi seçimlerine bağlı olarak çeşitli yoğunluklarda gereksinimleri olduğu ifade edilebilir. Ailelerin yaşantılarındaki değişimlerin ve uygulama sürecinde yaşadıkları sorunların da bu çeşitliliğe göre değişiklikler gösterebildiği söylenebilir. Erken okuma yazma yaşantılarını uzaktan destekleyen uygulama sürecinin en önemli özelliğinin ailelerle kesintisiz etkileşim kurulması ve bire bir geri bildirimler verilmesi olduğu vurgulanabilir. Bu etkileşimler ve geri bildirimlerle birlikte, uygulama sürecinde sunulan video animasyon ve video anlatımların ailelerin yaşantılarındaki değişimin desteklenebildiği belirtilebilir. Daha fazla sayıda aileye sunulacak uzaktan desteklerde ise, etkileşimin nitelikli olarak

sürdürülebilmesi için daha fazla sayıda araştırmacı ve uzmana ihtiyaç olacağı ifade edilebilir.

4.2. Eylem Araştırmasının Araştırmaya Katkıları ve Sınırlılıkları

Eylem araştırması, mevcut durumların özelliklerini belirleyerek süreç boyunca planlanan değişim ve gelişimin uygulamalar yoluyla desteklenmesine olanak tanıyan özellikleri doğrultusunda işitme kayıplı çocukların ailelerinin mevcut okuma yazma yaşantılarının ve etkileşimlerinin belirlenmesi için gerçekleştirilen durum tespitinden sonra; uygulamalar yoluyla ailelerin erken okuma yazma yaşantılarının desteklenmesine imkan sağladığı ifade edilebilir. Ayrıca ailelerin ortak ve bireysel gereksinimlerine; planlamalar, eylemler ve yansıtımlarla yanıt verilmesine süreç boyunca katkısı olduğu belirtilebilir (Bogdan & Biklen, 2007; Hendricks, 2006).

Eylem araştırması, yapılan uygulamalardaki rollere ve katkılara özgü nitelikleriyle katılımcı olmayı ve iş birliği yapmayı beraberinde getirmektedir. Bu araştırmada; araştırmacının, inandırıcılık komitesinin ve ailelerin birlikte katılımcı oldukları süreçte değişimi ve gelişimi birlikte inşa ettikleri bir yapının oluşması eylem araştırmasının katkılarından biridir. Araştırmanın hazırlık sürecinde ailelerin mevcut yaşantılarını paylaşmaları, gönüllü olarak katılım göstermeleri ve araştırma ekibinin etkileşimiyle uygulama adımlarının planlanmasına katkı sağlamaları da eylem araştırmasının katkıları olarak ifade edilebilir. Uygulama süreci boyunca ailelerin kendilerine sağlanan desteklerde, mevcut yaşantılarını geliştirmede istekli olmaları, günlük yaşamlarına uygun buldukları yaşantıları deneyimlemeleri ve yeni yaşantılar tasarlayabilmeleri sorumluluğu paylaştıklarının bir göstergesi olarak vurgulanabilir. Eylem araştırmasındaki izleme ve değerlendirme sürecinin, ailelerin kendi yaşantılarıyla ilgili deneyimlerinde bağımsızlaşmalarının gözlenebilmesine imkan sağladığı belirtilebilir (Coghlan & Brydon-Miller, 2014; Ferrance, 2000; Leff, Costigan & Power, 2004; Mills, 2003).

Erken okuma yazma yaşantılarının desteklenmesini bir bütün olarak gösteren araştırma süreci döngüsünün içinde, her modülün planlama, uygulama ve değerlendirmelerle birlikte yeniden planlama adımları küçük döngüler bulunmaktadır. Araştırmada her modülün uygulama adımları bazen birbirini tekrar eden adımlardan oluşmaktadır. Bazen de ilgili modüle ilişkin yapılan planlamayla birlikte farklı bir adımı ortaya çıkarmaktadır. Örneğin genel olarak her modül; çevrimiçi ortamda bir sınıfın açılması, ailelerin sınıfa kaydedilmesi, videoların hazırlanması ve yayınlanması ve geri

bildirimlerin alınmasına dayalı adımlardan oluşmaktadır. Öte yandan ilk iki modülde geri bildirimler yoğun olarak ailelerin yazılı ve sözlü görüşlerine dayalı olarak alınmaktadır. İzleyen modüllerde ise görüşlere ek olarak, ailelerin yaşantılarındaki değişimlerden ürünlerle desteklenmektedir. Benzer şekilde ilk modüllerde araştırma sürecinin başında belirlenen aile gereksinimlerine yanıt verilirken, izleyen modüllerde hem bu gereksinimlere hem de ilgili modüldeki gereksinime ilişkin verilen anında geri bildirimlerin sayısı artmaktadır. Dolayısıyla eylem araştırması sürecinin doğası, araştırma süreci boyunca ailelerin gereksinimlerine cevap vermektedir ve bu adımların izlenmesini sağlamaktadır (Johnson, 2015; Mills, 2003; Piggot-Irvine, 2006; Uzuner, 2005).

Bu araştırmada ailelere sağlanan desteklerle alınan geri bildirimlerin, ailelerin yaşantılarındaki gelişimleri ve değişimleri gösterebilecek çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edildiği görülmektedir. Verilerin toplanmasının tek yönlü olmamasının, ailelerin gereksinimlerini fark edebilmelerini ve gereksinimlerini ifade edebilmede söz sahibi olabilmelerini desteklediği vurgulanabilir (Ferrance, 2000; Mills, 2003). Elbette araştırma sürecinde gelişim gösteren katılımcılar ailelerle sınırlı kalmamaktadır. Eylem araştırması, sürecin doğal bir katılımcısı olan araştırmacının gelişimini de desteklemektedir. Bu araştırmada araştırmacı, önceki öğretmenlik uygulamalarından ve araştırmacı özelliklerinden farklı olarak ailelere uzaktan sağlanacak desteklere uygun materyal geliştirmeyi süreç boyunca öğrenerek gelişim göstermektedir. Aynı zamanda uzaktan desteklerde etkileşim sıklığını artırmayı, çevrimiçi ortamda ailelerle bağ kurmayı ve sürdürmeyi, farklı rollerle yetişkin öğrenmesini desteklemeyi geliştirerek kendi öğrenmesini de sürdürmektedir (Araştırma Günlüğü, Mart 2021-Şubat 2022; Coghlan & Brydon-Miller, 2014; Uzuner, 2005).

Nitel araştırmaların gerçekleştirildiği duruma özgü nitelikler taşımaları bakımından genelleme kaygısı ve amacı bulunmamasının yanı sıra, bu araştırmalar durumlar ve uygulamalar açısından örnek niteliği taşımaktadırlar (Stringer, 2007). Dolayısıyla araştırma sürecinde uygulanan içeriğin sağlayacağı faydaların, yaşanan sorunların ve çözüm yollarının, farklı bağlamlardaki işitme kayıplı çocuğu olan aileler için de benzerlikler taşıyabileceği söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında uzaktan yürütülen eylem araştırmasının katkıları; ailelerle çevrimiçi ortamdaki görüşme sıklığını artırması, ailelerin doğal etkileşimlerle araştırmanın katılımcısı olmalarını sağlaması, gönüllü paylaşımlarını içermesi ve grup görüşmeleriyle katılımcıların zaman içinde birbirlerine daha bağlı hale gelmelerini

sağlaması, araştırma yönteminin gereklerinin yerine getirilerek yenilikçi bir bakış açısıyla sunulması gibi avantaj ve gelişimler şeklinde sıralanabilir. (Coghlan & Brydon-Miller, 2014).



5. ÖNERİLER

5.1. Araştırmanın Yaygınlaştırılması Sürecindeki Gelişimine İlişkin Öneriler

- Araştırmanın yaygınlaştırılması sürecinde; program geliştirme ekipleri kurularak ve program geliştirme adımları izlenerek pilot çalışmanın yeniden geliştirilmesi önerilebilir.
- Araştırmacılar tarafından hazırlanacak oyun etkileşimi modülünün pilot çalışması yapılarak uygulama içeriğine eklenebilir.
- Araştırmacıların teknolojik hizmetler için destek alabilecekleri uzmanlarla birlikte program içeriği web tabanlı sistemde sabit bir çevrimiçi ortama taşınarak, ailelerin ücretsiz yararlanacakları ve kendi öğrenme süreçlerini de takip edebilecekleri bir uzaktan eğitim ortamı oluşturulabilir.
- Web tabanlı sistemde yürütülebilecek erken okuryazarlık programı, daha fazla sayıda araştırmacının katılımıyla yüz yüze etkileşimlerin, grup toplantılarının ve ev ziyaretlerinin yapıldığı hibrid bir uygulamaya dönüştürülebilir.
- Araştırmacılar tarafından karma yöntemle gerçekleştirilebilecek bir araştırma ile uygulamanın yaygınlaştırma süreci incelenebilir.

5.2. İleriki Araştırmalara İlişkin Öneriler

- 0-3 yaş ve 3-6 yaş aralığındaki işitme kayıplı çocukların ailelerinin desteklendiği ve belirlenen yaş aralığındaki ihtiyaçlara derinlemesine odaklanan uygulamalı araştırmalar yürütülebilir.
- Okul öncesi dönemde işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin etkileşimli kitap okuma yaşantılarındaki yetişkin stratejilerine odaklanan eylem araştırmaları ve tek denekli araştırmalar tasarlanabilir.
- Okul öncesi dönemdeki kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarındaki erken okuryazarlık yaşantılarının öğretmeni güçlendirme yoluyla desteklendiği uygulamalı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Okul öncesi dönemdeki kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında işitme kayıplı çocukların katılımcısı olduğu uygulamalar erken matematik becerileri bakımından incelenebilir.

- Erken okuryazarlık becerilerini geliştiren oyun yaşantılarının ve etkileşimlerin desteklendiği uygulamalı araştırmalar yapılabilir.
- Erken okuryazarlık yaşantılarının desteklenmesinde sıralı veya ie ie geçmiş karma araştırma yöntemi desenleriyle planlanacak daha fazla katılımcıyla gerçekleştirilecek araştırmalar tasarlanabilir.

5.3. Uygulamaya İlişkin Öneriler

- Pilot çalışmanın yaygınlaştırılmasından sonra web tabanlı sistemde MEB iş birliği ile daha fazla ailenin katılımcı olduğu uygulamalar gerçekleştirilebilir.
- MEB iş birliği ile okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin katılımcı olduğu hizmet içi eğitim çalışmaları sürdürülebilir.
- Hizmet içi eğitim ve uygulamaların sonrasında aile ve öğretmen iş birliğini sağlayacak çalışmalar yürütülebilir.
- İşitme kayıplı çocukların erken dönemde tanılama sonrasındaki destek eğitim hizmetleri kapsamında sürdürülecek aile eğitimi programlarının sistematik hale getirilmesi için üniversiteler ve MEB iş birliğiyle pilot illerdeki ÖERM’lerde çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalardan sonra 2020 yılında destek eğitim hizmetleri kapsamında aile eğitimi uygulamalarına ilişkin Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde yer alan temel ilkelerin gerçekleştirilmesi yönünde ilerleme sağlanabilir.
- MEB’e bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’nin, aile eğitimi öncelikli olmak üzere işitme kayıplı çocuğu olan gönüllü aileleri yaygınlaştırılacak erken okuryazarlık programlarına yönlendirilmeleri sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O.C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akdal, D. & Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2609-2620.
- Akoğlu, G., Ergül, C. & Duman, Y. (2014). Dialogic reading: Its effectiveness on receptive and expressive language of children in need of protection. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (3.baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Allen, N. (2009). Making a difference – Better beginnings family literacy program, *The Australian Library Journal*. 58(4), 369-376.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London: Psychology Press.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2010). *Professional issues in telepractice for speech-language pathologists* [Professional Issues Statement]. <http://www.asha.org/policy>.
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Driscoll, K., Phillips, B. M., Cantor, B. G. (2002). Structure of preschool phonological sensitivity: Overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82(1), 65-92.
- Anthony, J. L. & Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of educational psychology*, 96(1), 43.
- Aram, D., Most, T. & Mayafit, H. (2006). Contributions of mother-child storybook telling and joint writing to literacy development in kindergartners with hearing loss. *American Speech-Language Hearing Association*, 37, 209-223.

- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., Lawless, M. (2019). Using zoom videoconferencing for qualitative data collection: Perceptions and experiences of researchers and participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-8.
- Atlas, H. & Uzuner, Y. (2018). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 54-89.
- Atlas, H. & Uzuner, Y. (Kasım, 2019). İşitme kayıplı çocuklara ve ailelerine yönelik erken okuryazarlık programlarının ve uygulamalarının incelenmesi, (Sözlü Bildiri). Ü. Şahbaz (Başkan), 29. *Uluslararası Katılımlı Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Aydın.
- Badian, N. A. (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter naming, phonological awareness and orthographic processing. *Annals of Dyslexia*, 45(1), 79-96.
- Baralt, M., Griffith, S. F., Hanson, K. L., André, N., Blair, L., Bagner, D. M. (2022). How family needs informed an early literacy family reading program in multilingual and multicultural Miami-Dade County. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1-33.
- Bates, E. (1979). Intention, convention and symbols. E. Bates (Ed.), *The emergence of symbols cognition and communication in infancy* içinde (s.33-68). UK: Academic Press Inc.
- Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 77-89.
- Beaty, J. J. (2018). *Erken çocuklukta 50 okuryazarlık stratejisi*. (Çev. F. Alisinanoğlu & S. Demir Kaya). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Becker, K. (2012). 24 hours in the children's section: An observational study at the public library, *Early Childhood Education*, 40, 107-114.
- Behl, D. D., Houston, T. & Stredler-Brown, A. (2012). The value of a learning community to support telepractice for infants and toddlers with hearing loss. *Volta Review*, 112(3), 313-327
- Behl, D. D., Blaiser, K., Cook, G., Barrett, T., Callow-Heusser, C., Brooks, B. M., White, K. R. (2017). A multisite study evaluating the benefits of early intervention via telepractice. *Infants & Young Children*, 30(2), 147-161.

- Bergen, D. & Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonological awareness and literacy skills at three age levels. K.A. Roskos & J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* içinde (s.45-62). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bergeron, J. P. (2013). *Effectiveness of parent training on shared reading practices in families with children who are deaf and hard of hearing*, Doktora Tezi, Atlanta Georgia State University, USA.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Jones, J., Wolf, B. J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M., Apel, K. (2006). Early development of language by hand: Composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 61-92.
- Blaiser, K. M., Edwards, M., Behl, D., Muñoz, K. F. (2012). Telepractice services at sound beginnings at Utah State University. *Volta Review*, 112(3), 365.
- Blaiser, K. M., Behl, D., Callow-Heusser, C., White, K. R. (2013). Measuring costs and outcomes of tele-intervention when serving families of children who are deaf/hard-of-hearing. *International Journal of Telerehabilitation*, 5(2), 3.
- Blamey, P. J. & Sarant, J. Z. (2013). The consequences of deafness for spoken language development. A. Kral, A. N. Popper & R. R. Fay (Eds.), *Deafness* içinde (s.265-299). New York: Springer.
- Bookstart report: An evaluation of the bookstart corner programme parents' survey (2014). UK: BookTrust/ActionPoint Marketing Solutions. Retrieved from: <http://www.buchstart.at/data/bookstart-corner-evaluation.pdf>
- Bodrova E. & Leong, J.D. (2010). *Zihnin araçları erken çocukluk eğitiminde vygotsky yaklaşımı*. (Çev: T.Güler, F.Şahin, A.Yılmaz & E.Kalkan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. (5.baskı). Boston: Pearson Education, Inc.
- Bowlby, J. (1988). *A secure-base: Parent-child attachment and healthy human development*, USA: Basic Books Inc.

- Branscombe, N.A. & Taylor, J. (2000). It would be as good as Snow White: Play and prosody. K.A. Roskos & J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood research from multiple perspectives* içinde (s.169-188). USA: Erlbaum.
- Brice Heath, S. (1983). *Ways with words language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brock, A. S. (2021). *Facilitative language techniques used by caregivers of children who are deaf or hard of hearing: An intervention study*. Doktora Tezi. USA: University of Georgia.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. USA: Cambridge University Press.
- Bruder, M.B. (2000). Family-centered early intervention clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 105-115.
- Bruder, M. B. & Dunst, C. J. (2000). Expanding learning opportunities for infants and toddlers in natural environments: A chance to reconceptualize early intervention. *Zero to Three*, 20(3), 34-36.
- Bruner, J (1972). Child's play. J. Bruner (Ed.), *Search of pedagogy volume I: The selected works of Jerome S. Bruner* içinde (s.162-166). Oxon: Routledge.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. USA: President and Fellows of Harvard College.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (2006). Readiness for learning. J. Bruner (Ed.), *Search of pedagogy volüme I: The selected works of Jerome S. Bruner* içinde (s.47-56). Oxon: Routledge.
- Budak, Y. (2009). Mesleki eğitimde ihtiyaç analizi ve işlevsel eğitim programı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 245, 65-75.
- Burgess, S. R. (2002). The influence of speech perception, oral language ability, the home literacy environment, and pre-reading knowledge on the growth of phonological sensitivity: A one-year longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 15(7), 709-737.

- Burgess, S. R. & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70(2), 117-141.
- Burnett, C. (2010). Technology and literacy in early childhood educational settings: A review of research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), 247-270.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45(6), 1142-1157.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind* (3. baskı). New York: Cambridge University Press.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clay, M.M. (1975). *What did I write? Beginning writing behaviour*. USA: Heinemann Educational Books.
- Clay, M.M. (2015). *Becoming literate the construction of inner control*. The Mary Clay Literacy Trust.
- Clark, M (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. San Diego, Oxford, Brisbane: Singular Publishing.
- Coghlan, D. & Brydon-Miller, M. (2014). *Action research*. SAGE.
- Constantine, J.L. (2004). *Relationships among early lexical and literacy skills and language-literacy environments at home and school*. Doktora Tezi. USA: South Florida Collage of Education.
- Culatta, B., Hall-Kenyon, K. M. & Black, S. (2011). *Systematic and engaging early literacy: Instruction and intervention*. Plural Publishing.
- Davidson, H.P. (1931). An experimental study of bright, average and dull children at the four-year mental level. *Genetic Psychology Monographs*, (9), 119-289.

- Davis, A., Hopkins, T. & Abrahams, B. A. (2012). Maximizing the impact of telepractice through a multifaceted service delivery model at the shepherd centre, Australia. *The Volta Review*, 112(3), 383-391.
- Deakin, H. & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603-616.
- Deford, E.D. (1981). Literacy: Reading, writing and other essentials. *Language Arts*, 58 (6), 652-658.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- DeMoss, W. L., Clem, B. C. & Kathryn Wilson, M. A. (2012). Using technology to mentor aspiring LSLs professionals. *The Volta Review*, 112(3), 329.
- Desjardin, J.L., Doll, E. R., Stika, C.J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Hammus Gangully, D. M., Colson, B.G., 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.
- Desjardin, J.L., Stika, C.J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Hammus Gangully, D. M., Henning, S.C., Colson, B.G. (2017). A longitudinal investigation of the home literacy environment and shared book reading in young children with hearing loss, *Ear Hear*, 38 (4), 441-454.
- Dickinson, D.K. & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the literacy environment enrichment program. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260.
- Diener, M. L., Hobson-Rohrer, W. & Byington, C. L. (2012). Kindergarten readiness and performance of Latino children participating in Reach Out and Read. *Journal of Community Med Health Education*, 2(133), 2.
- Dirks, E. & Wauters, L. (2018). It takes two to read: Interactive reading with young deaf and hard-of-hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(3), 261-270.

- Doğan, S. (2018). *Bir öğretmenin okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocukla kitap okuma uygulamalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Dunst, C.J. (2000). Revisiting rethinking early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (2), 95-104.
- Durkin, D. (1962). An earlier start in reading?. *The Elementary School Journal*, 63 (3), 146-151.
- Durkin, D. (1963). Children who read before grade 1: A second story. *The Elementary School Journal*, 64 (3), 143-148.
- Dwivedi, Y. K., Hughes, D. L., Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J. S., Gupta, B., Lal, B., Misra, S., Prashant, P., Raman, R., Rana, N., Sharma, S. K., Upadhyay, N. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. *International Journal of Information Management*, 55, 1-20.
- Dyson, H. A. (2005). Children out of bounds: the power of case studies in expanding visions of literacy development. J. Flood, S.B. Heath & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* içinde (s.167-180). New Jersey: Lawrance Erlbalum Associates Publishers.
- Eliot, S. (2016). National bookstart week england evaluation 2016. UK: BookTrust.
Retrieved from:
<https://www.booktrust.org.uk/globalassets/resources/research/national-bookstart-week-2016-report-final.pdf>
- Ergül, C., Akoğlu, G., Dolunay Sarıca, A., Karaman, G. (2016) *Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79-97.
- Ertürk Mustul, E., Turan, Z. & Uzuner, Y. (2016). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(1), 1-22.

- Ewoldt, C. (1985). A descriptive study of the developing literacy of young hearingimpaired children. *The Volta Review*, 87, 109-125.
- Ezell, H.K., Justice, L.M. & Parsons, D. (2000). Enhancing the emergent literacy skills of pre-schoolers with communication disorders: A pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, 16 (2), 121-140.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. LAB, Northeast and Island Regional Education Laboratory at Brown University.
- Firat, M. (2021). *Uygulamadan kurama açık ve uzaktan öğrenme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Fitzpatrick, E.M., Gaboury, I., Durieux-Smith, A., Coyle, D., Whittingham, J., Nassrallah, F. (2019). Auditory and language outcomes in children with unilateral hearing loss. *Hearing Research*, 372, 42-51.
- Fung, P. C., Chow, B. W. Y. & McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school-aged students in Hong Kong. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 82-95.
- Garton, A. & Pratt, C. (1998). *Learning to be literate the development of spoken and written language*. (2.Baskı). UK: Blackwell Publishing.
- Gerek, A., Karasu, H.P. & Girgin, Ü. (2018). İşitme kayıplı bir çocuğun okul öncesi dönemde okumaya hazırlık becerilerinin paylaşılan okuma etkinliği ile desteklenme sürecinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 203-229.
- Gerstl-Pepin, C. & Patrizio, K. (2009). Learning from Dumbledore's pensieve: Metaphor as an aid in teaching reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 9(3), 299-308.
- Ghoting, S. N. & Martin-Diaz, P. (2006). *Early literacy storytimes your library®: Partnering with caregivers for success*. USA: American Library Association.
- Ginsberg, M. B., & Wlodkowski, R. J. (2009). *Diversity and motivation: Culturally responsive teaching in college*. USA: John Wiley & Sons.

- Girgin, Ü. (1999). *Eskişehir ili ilkokul 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümlene ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü. (2003). İşitme engelli çocuklar için erken dönem okuma yazma eğitimi. U, Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi içinde* (s.139-163). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Glassman, M. (2019). The internet as a context for participatory action research. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1891-1911.
- Glassmeyer, D. M. & Dibbs, R. A. (2012). Researching from a distance: Using live web conferencing to mediate data collection. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(3), 292-302.
- Gleason, J. B. (2005). *The development of language*. (6.Baskı). UK: Pearson Education Inc.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy & P.Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gough, P. B. & Turner, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disabilities, *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Griffith, L.P., Beach, A.S., Ruan, J., Dunn, L. (2008). *Literacy for young children a guide for childhood educators*. CA: Corwin Press.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. USA: Jossey-Bass.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252.
- Gürgür, H. (2016). Eylem araştırması. Saban, A. & Ersoy, A. (Eds.), *Nitel araştırma desenleri içinde* (s.1-50). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. (1.baskı). Portsmouth: Heinemann Publishing.

- Hall, C. M. & Bierman, K. L. (2015). Technology-assisted interventions for parents of young children: Emerging practices, current research, and future directions. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 21-32.
- Hamren, K. & Quigley, S. (2012). Implementing coaching in a natural environment through distance technologies integrating a telepractice model. *The Volta Review*, 112, 403–407.
- Hannon, P., Morgan, A. & Nutbrown, C. (2006). Parent’s experiences of a family literacy programme. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1), 19-44.
- Harste, J., Burke, C. & Woodward, V. (1984). *Language stories and literacy lessons*. Porstmouth: Heinemann.
- Hart, B. & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Havenga, E., Swanepoel, D. W., Le Roux, T., Schmid, B. (2017). Tele-intervention for children with hearing loss: A comparative pilot study. *Journal of Telemedicine and Telecare*, 23(1), 116-125.
- Heilman, A.W., Blair, T.R. & Rupley, W.H. (2002). *Principles and practices of teaching reading*. (10. baskı). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Helimoğlu Yavuz, M. (2013). *Masallar ve eğitimsel işlevleri*. (5.baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Henderson, M.J. (1976). Learning to read: A case study of a deaf child. *American Annals of the Deaf*, 121 (5), 502-506.
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research a comprehensive guide for educators*. UK: Pearson.
- Heppner, H.D. (2016). Then what happened? Studying emergent literacy in the narrative play of preschool children. *Language and Education*, 30 (5), 459-477.
- Hess, C. L. (2003). Echo's lament: Teaching, mentoring, and the danger of narcissistic pedagogy. *Teaching Theology & Religion*, 6(3), 127-137.
- High, P.C., LaGasse L., Becker, S., Ahlgren, I., Gardner, A. (2000), “Literacy promotion in primary care pediatrics: can we make a difference?”. *Pediatrics*, 104, 927–934.

- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. New York: Ashton.
- Hopkins, K., Keefe, B. & Bruno, A. (2012). Telepractice: Creating a statewide network of support in rural Maine. *Volta Review*, 112(3), 409.
- Houston, K. T. & Stredler-Brown, A. (2012). A model of early intervention for children with hearing loss provided through telepractice. *Volta Review*, 112(3), 283-296.
- Houston, K. T., Stredler-Brown, A. & Alverson, D. C. (2012). More than 150 years in the making: The evolution of telepractice for hearing, speech, and language services. *Volta Review*, 112(3), 195-205.
- Johnson, M. (1969). On the meaning of curriculum design. *Curriculum Theory Network*, 3, 3-9.
- Johnson, P.A. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev: Y. Uzuner & M. Özten Anay) (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, K. L. & Roseman, B. A. (2003). *The source for phonological awareness*. East Moline, IL: Linguistics, Inc.
- Jordan, G. E., Snow, C. E. & Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Justice, M.L. (2006). Emergent literacy: Development, domains and intervention approaches. L.M. Justice (Ed.), *Clinical approaches to emergent literacy intervention* içinde (s.3-27). USA: Plural Publishing Inc.
- Justice, M.L. & Sofka, E.A. (2010). *Engaging children with print building early literacy skills through quality read-alouds*. New York: The Guilford Press.
- Kaderavek J.N., Cabell, S.Q. & Justice, L.M. (2009). Early writing and spelling development. P.M. Rhyner (Ed.), *Emergent literacy and language development promoting learning in early childhood* içinde (s.104-152). New York: The Guilford Press.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (3), 237-268.

- Kamhi, A.G. & Catts, H.W. (2005). Language and reading: Convergences and divergences. H.W. Catts & A.G. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* içinde (s.1-25). Boston: Pearson Education, Inc.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Karasu, P. H. (2014). İşitme engelli çocuklara okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık grup etkinlikleri. *Eğitim ve Bilim*. 39 (174), 297-312.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1982). *The action research planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Kılıç, M. (2020). *İşitme kayıplı çocukların dil gelişiminin desteklenmesine yönelik aile gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- King, A. & Xu, Y. (2021). Caregiver coaching for language facilitation in early intervention for children with hearing loss. *Early Child Development and Care*, 191(10), 1507-1525.
- Konza, D. (2011). Understanding the literacy process: Phonological awareness. *Research into Practice*, 1(2), 1-6.
- Korucu, N. (2005). *Türkiye`de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Knowles, M.S., Holton, E.F. & Swanson, R.A. (2005). *The adult learner* (6. baskı). New York: Elsevier.
- Knowles, M.S., Swanson, R.A. & Holton, E.F. (2015). *Yetişkin eğitimi*. (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kretschmer, R.R., Kretschmer, W.L. & Truax, R.T. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.

- Lalios, A.P. (2012). ConnectHear teleintervention program. *The Volta Review*, 112(3), 357-364.
- Lane, H. B., Pullen, P. C., Eisele, M. R., Jourdan, L. (2002). Preventing reading failure: Phonological awareness assessment and instruction. *Preventing Reading Failure*, 46(3), 101-110.
- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Leff, S. S., Costigan, T. & Power, T. J. (2004). Using participatory research to develop a playground-based prevention program. *Journal of School Psychology*, 42(1), 3-21.
- Lenneberg, H.E. (1969). On explaining language. *Science New Series*, 164 (3880), 635-643.
- Lerner, R. M., Rothbaum, F., Boulos, S., Castellino, D. R. (2002). Developmental systems perspective on parenting. *Handbook of Parenting*, 2, 315-344.
- Lobe, B., Morgan, D. & Hoffman, K. A. (2020). Qualitative data collection in an era of social distancing. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-8.
- Lonigan, C. J. (2006). Conceptualizing phonological processing skills in prereaders. *Handbook of Early Literacy Research*, 2, 77-100.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596.
- Lovelace, T. S. (2008). *The effects of explicit phonological awareness instruction on the prereading skills of preschool children at risk for reading failure: Comparing single and multiple skill instructional strategies*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. USA: The Ohio State University.
- Luckner, J. L. & McNeill, J. H. (1994). Performance of a group of deaf and hard-of-hearing students and a comparison group of hearing students on a series of problem-solving tasks. *American Annals of the Deaf*, 139(3), 371-377.
- Lutz, L. (2013). *Early reading development in young deaf children supportive family context*. Yüksek Lisans Tezi. USA: University of Virginia.

- Machado, J.M. (2012). *Early childhood experiences in language arts: Early literacy* (10. baskı). USA: Wadsworth.
- MacNaughton, G. & Hughes, P. (2008). *Doing action research in early childhood studies*. USA: Open University Press.
- Mason, J. M. (1990). Shared book reading in an early start program for at-risk children. *Center for the Study of Reading Technical Report*, 504.
- Marschark, M., Lang, H. G. & Albertini, J. A. (2002). Reading, writing and literacy. M. Marschark, G. L. Harry, J. A. Albertini (Eds). *Educating deaf students. From research to practice* içinde (s.157-186). New York: Oxford University Press.
- Marsh, C.J. (2004). *Key concepts for understanding curriculum*. Oxon: Routledge Falmer.
- Maxwell, M. (1984). A deaf child's natural development of literacy. *Sign Language Studies*, 44, 191-224.
- Mayer, C. & Trezek, B.J. (2015). *Early literacy development in deaf children*. USA: Oxford University Press.
- McCarthy, B. A. (2012). RIDBC teleschool. *The Volta Review*, 112(3), 373-381.
- McCarthy, M., Leigh, G. & Arthur-Kelly, M. (2020). Comparison of caregiver engagement in telepractice and in-person family-centered early intervention. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(1), 33-42.
- Mendelshon, A. L., Mogilner, L.N., Preyer, B. P., Forman, J.A., Weinstein, S.C., Broderick, M., Cheng, K. J., Magloire, T., Moore, T., Napier, C. (2001). The impact of a clinic-based literacy intervention on language development in inner-city preschool children, *American Academy of Pediatrics*, 107(1), 130-134.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation*. USA: John Wiley&Sons Inc.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3. baskı). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. & Brockett, R. G. (2007). *The profession and practice of adult education: An introduction*. USA: John Wiley & Sons.

- Merriam, S.B. & Bierema, L.L. (2013). *Adult learning linking theory and practice*. USA: Jossey-Bass Inc.
- Mertler A. C. (2014). *Action research improving schools and empowering educators*. (4. baskı). UK: Sage Publications.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13(5), 20-30.
- Miles, M.B. & Huberman, M.A. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev: A.Ersoy & S.Akbaba Altun). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mills, G. E. (2003). *Action Research. A Guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Moises Jr, C. (2020). Online data collection as adaptation in conducting quantitative and qualitative research during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Education Studies*, 7(11), 78-87.
- Moore, M. & Wade, B. (2003). Bookstart: A qualitative evaluation, *Educational Review*, 55(1), 3-13.
- Moore, M. (1986). Self-directed learning and distance education. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 1(1), 7-24.
- Moore, H. W., Barton, E. E. & Chironis, M. (2014). A program for improving toddler communication through parent coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 212-224.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J. & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?. *Cognition*, 7(4), 323-331.
- Morphett, V.M. & Washburne, C. (1931). When should children begin to read?. *The Elementary School Journal*, 31 (7), 496-503.
- Morrison, E. F., Rimm-Kauffman, S. & Pianta, R. C. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology*, 41(3), 185-200.
- Morrow, M.L. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York: The Guilford Press.

- Morrow, M.L. (2009). *Literacy development in the early years*. (6. baskı). U.S.A: Pearson.
- Muñoz, K., Nagaraj, N. K. & Nichols, N. (2021). Applied tele-audiology research in clinical practice during the past decade: a scoping review. *International Journal of Audiology*, 60, 4-12.
- Murray, B. A., Stahl, S. A. & Ivey, M. G. (1996). Developing phoneme awareness through alphabet books. *Reading and Writing*, 8(4), 307-322.
- Nadin, S. & Cassell, C. (2006). The use of a research diary as a tool for reflexive practice: Some reflections from management research. *Qualitative Research in Accounting&Management*, 3(3), 208-217.
- National Early Literacy Panel Report (2008). USA: National Institute for Literacy. Retrieved from <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>.
- Ndlovu, T.P. (1997). *The development of teaching practice curriculum for teacher education in Zimbabwe*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pretoria: University of South Africa.
- Needlman, R., Fried, L. E., Morley, D. S., Taylor, S., Zuckerman, B. (1991). Clinic-based intervention to promote literacy: a pilot study. *American Journal of Diseases of Children*, 145(8), 881-884.
- Neuman, B.S. & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 10-32.
- Newlyn, D. (2016). Cyclical curriculum theory: Its place in the development of contemporary law units. *International Journal of Humanities and Social Science Research*, 2(3), 59-62.
- Noble, K.G., Woltmez, M.E., Ochs, L.G., Farah, M.J., McCandliss, B.D. (2006). Brain-behavior relationship in reading acquisition are modulated by socioeconomic factors. *Developmental Science*, 9(6), 642-654.
- North, S. (2008). Better Beginnings: Family Literacy Program. *Incite*, 29(5), 10-11.
- O'Bruba, W. S. (1987). Reading through the creative arts. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 27(3), 170-177.

- Opdenakker, R. (2006). Advantages and disadvantages of four interview techniques in qualitative research, *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 7,4, 1-13.
- Oral, B. & Yazar, T. (2020). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2016). *Curriculum: foundations, principles, and issues*. UK: Pearson Education.
- Ortiz, R. W. & Ordoñez-Jasis, R. (2005). Leyendo juntos (reading together): New directions for Latino parents' early literacy involvement. *The Reading Teacher*, 59(2), 110-121.
- Owens, R. (2005). *Language development: an introduction*. Boston: Pearson Education.
- Özdemir, S.M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(II), 126-149.
- Özen Altınkaynak, Ş. (2014) *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Patterson, L. & Shannon, P. (1993). Reflection, inquiry, action. teachers are researchers: *Reflection and action*, 7-11.
- Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment and intervention*. St. Louis: Mosby Inc.
- Pharness, G. & Weinstein, L. (2004). Community literacy: From home to work and back. J. Flood, S. Brice Heath & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* içinde (386-393). London: Routledge.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J. & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in early childhood special education*, 28(1), 3-17.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child* (3. baskı), Routledge.

- Piggot-Irvine, E. (2006). Establishing criteria for effective professional development and use in evaluating an action research based programme. *Journal of in-Service Education*, 32(4), 477-496.
- Popham, W. J. (2018). *Assessment literacy for educators in a hurry*. USA: ASCD.
- Primavera, J. (2000). Enhancing family competence through literacy activities. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 20(1-2), 85-101.
- Reichmuth, K., Embacher, A. J., Matulat, P., am Zehnhoff-Dinnesen, A., Glanemann, R. (2013). Responsive parenting intervention after identification of hearing loss by Universal Newborn Hearing Screening: *The Concept of the Muenster Parental Programme*. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 77(12), 2030-2039.
- Reutzel, D. & Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read: From basals to books*. Merrill.
- Rhyner, P.M. (2009). *Emergent literacy and language development*. New York: The Guilford Press.
- Rix, J., Perry, J., Durry, R., Messer, D., Hancock, R. (2015). The family experience of bookstart corner an evaluation of bookstart corner, *The Open University Bookstart*, 1-43.
- Robbins, C. & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.
- Robertson, L. (2009). *Literacy and deafness listening and spoken language*. UK: Plural Publishing.
- Roskos, K. & Christie, J. (2001). Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 58-89.
- Roskos, K. A., Tabors, P. O. & Lenhart, L. A. (2009). *Oral language and early literacy in preschool: Talking, reading, and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Rottenberg, J.C. & Searfoss, W.L. (1992). Becoming literate in a preschool class: literacy development of hearing impaired children. *Journal of Reading Behaviour*, 24 (4), 463-479.

- Rowe, D.W. (2000). Bringing books to life: The role of book-related dramatic play in young children's literacy learning K.A. Roskos & J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood research from multiple perspectives* içinde (s.3-45). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Ruiz, T.N. (1995). A young deaf child learns to write: implications for literacy development. *The Reading Teacher*, 49(3), 206-217.
- Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations, *Human Development*, 18, 65-79.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*, USA: APA
- Schirmer, R.B. (2005). *Language & literacy development in children who are deaf*. (2.baskı). MA: Allyn and Bacon.
- Selvi, K., Uysal, D., Polat, M., Sönmez, T., Köse, C., Yetim, N. (2016). SUPSKY curriculum design model. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 33-56.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim ve öğrenme ve öğretim* (24. baskı), Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sharif, I., Rieber, S., Ozuah, P. O. & Reiber, S. (2002). Exposure to reach out and read and vocabulary outcomes in inner city preschoolers. *Journal of the National Medical Association*, 94(3), 171.
- Skinner, F.B. (1974). *About behaviorism*. NY: Vintage Books.
- Snow, C.E., Burns, M.S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stanovich, K. E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. *Reading acquisition* içinde (s.307-342). Routledge.
- Stith, J. & Stredler-Brown, A. (2012). TeleCITE: Telehealth-a cochlear implant therapy exchange. *The Volta Review*, 112(3), 393-402.

- Strickland, D. & Morrow, L.M. (1990). Emergent literacy: How young children learn to read. *The Association for Supervision and Curriculum Development*, 47(6), 18-23.
- Stringer, E.T. (2008). *Action research*. SAGE
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favourite story books: A developmental study, *Reading Research Quarterly*, 20(4), 458-481.
- Sulzby, E. & Teale, W.H. (1987). *Young children's storybook reading: Longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning*. Final Report to Spencer Foundation The University of Michigan.
- Swanwick, R. & Watson, L. (2007). Parents sharing books with young deaf children in spoken English and in BSL: The common and diverse features of different language settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 385-405.
- Swick, K. J. (1991). *Teacher-parent partnerships to enhance school success in early childhood education*. USA: National Education Association Professional Library.
- Tannen, D. (1982). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Linguistic Society of America*, 58(1), 1-21.
- Teale, W.H. & Sulzby, E. (1986). Introduction: Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. Teale, W.H., Sulzby, E. (Eds.), *Emergent literacy* içinde (s.vii-xxii). New Jersey: Ablex Publishing.
- Teale, W.H. (1995). Young children and reading: Trends across the twentieth century. *Journal of Education*, 177(3), 95-127.
- Theriot, J. A., Franco, S. M., Sisson, B. A., Metcalf, S. C., Kennedy, M. A., Bada, H. S. (2003). The impact of early literacy guidance on language skills of 3-year-olds. *Clinical Pediatrics*, 42(2), 165-172.
- Tolchinsky, L. (2004). Childhood conceptions of literacy. *Handbook of children's literacy* içinde (s.11-29). Springer, Dordrecht.
- Truax, R.R. (1978). Reading and language. R.R. Kretschmer, L.W. Kretschmer, R.R. & Truax (Eds.), *Language development and intervention with the hearing impaired* içinde (s.279-309). Baltimore: University Park Press.

- Turan, Z. (2015). Yetişkin eğitimi bakış açısıyla işitme kayıplı çocuğu olan ailelerle çalışmak. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 9-16.
- Turan, Z., Küçüköncü D., Cankuvvet, N., Yolal, Y. (2012). Koklear implant ve işitme cihazı kullanan işitme kayıplı çocukların dil ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 4, 142-150.
- Turan, Z., Koca, A., & Uzuner, Y. (2019). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 93-117.
- Tüfekçioğlu, U. (2007). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme konuşma, görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s.1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uzuner, Y. (1993). *An investigation of a hearing mother's reading aloud efforts to her preschool age hearing and hearing impaired children before bedtime*. Doktora Tezi. A.B.D: Cincinnati Üniversitesi.
- Uzuner, Y. (1996). Filizlenen okuryazarlık "emergent literacy". *Sevgi Çiçekleri Zihinsel Yetersizlik Araştırma, Eğitim ve Haber Dergisi*, 1(1), 27-29.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.
- Vaccarino, F., Comrie, M., Murray, N., Sligo, F. (2007). *Action research reflections: The Wanganui adult literacy and employment project*. New Zeland: Massey University.
- van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J., Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis, *Review of Educational Research*, 81(1), 69-96.
- Vukelich, C. & Christie, J. F. (2009). *How children learn to read and write. Building a foundation for preschool literacy: Effective instruction for children's reading and writing development* (2. baskı), International Reading Association.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

- Wade, B. & Moore, M. (1993). *Bookstart in Birmingham: A description and evaluation of an exploratory British project to encourage sharing books with babies*. Book Trust.
- Waldbart, A., Meyers, B. & Meyers, J. (2006). Invitations to families in an early literacy support program. *The Reading Teacher*, 59(8), 774-785.
- Weigel, D. J. & Martin, S. S. (2006). Identifying key early literacy and school readiness issues: exploring a strategy for assessing community needs. *Early Childhood Research & Practice*, 8(2), 1-17.
- Weiss, R. S. (1995). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. USA: Simon and Schuster.
- What works clearinghouse doors to discovery report (2013). US. Department of Education, Institute of Education and Science. Retrieved from: <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/EvidenceSnapshot/153>.
- Whitehead, M. (2010) *Language and literacy in the early years 0-7*. (4.baskı). London: SAGE.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders. S.B. Neumann & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* içinde (s.11-29). NY: Guilford Press.
- Wie O.B., Falkenberg, O.T. & Tomblin, B. (2007). Children with a cochlear implant: Characteristics and determinants of speech recognition, speechrecognition growth rate, and speech production. *International Journal of Audiology*, 46(5), 232-243.
- Williams, L. C. (1994). The language and literacy worlds of three profoundly deaf preschool children. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 124-155.
- Wlodkowski, R. J. & Ginsberg, M. B. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. USA: John Wiley & Sons.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yopp, H. K. & Yopp, R. H. (2009). Phonological awareness is child's play. *Young Children*, 64(1), 12-21.
- Yumuş, M. (2018). *Paylaşımli kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebeklerin dil gelişimine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi*, Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Zevenbergen, A.A. & Whitehurst, G.J. (2003). Dialogic reading: A shared Picture book reading intervention for preschoolers. A. van Kleeck, S.A. Stahl, & E.B. Bauer (Eds.) *Center for Improvement of Early Reading Achievement, CIERA. On 113 reading books to children: Parents and teachers içinde* (s.177-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ziegler, J. M. & Mason, P. (2020). *Adapting data collection and utilisation to a Covid-19 reality: monitoring, evaluation and learning approaches for adaptive management*. London: Overseas Development Institute.

EK-2. Melih'e Ait Odyogram

T.C. SAĞLIK BAKANLIĞI
SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ
İZMİR TEPECIK EĞİTİM VE ARAŞTIRMA HASTANESİ

ORTA KULAK İŞİTME DEĞERLENDİRME MERKEZİ
ODYOGRAM FORMU

ALSAŒCAK K. B. B. POL. SSK ÇALIŞAN - YAKINI 02507

Adı S. : [Redacted] Prot. No. : [Redacted]
Cinsiyeti : Adres :
Doğum Tarihi : Tel :
T.C. Kimlik No. : SG No. :

Tarih : 10.03.2017
Gönderen :
Testi :
Odyogram :

SAF SES ODYOGRAMI (ISO 1964) Frekans (Hz)

İŞİTME DÜZEYİ (dB HL)	250	500	1000	2000	4000	8000
10						
20						
30						
40						
50						
60						
70						
80						
90						
100						
110						
120						

R **W E B E R** L

AKUSTİK İMMİTANSMETRI BULGULARI

SAĞ		SOL	
ORTA KULAK BASINCI			
KOMPLİANS			
TİMPANOGRAM			
STAPES REFLEKSİ	500 Hz 1000 Hz 2000 Hz 4000 Hz	PARAMETRELER	500 Hz 1000 Hz 2000 Hz 4000 Hz
SAĞ		İPSİLATERAL	SOL
		KONTRALATERAL	
		METZ RECRUITMENT REFLEKS ERİMESİ	

UYARLANMIŞ OTO - AKUSTİK EMİSYON BULGULARI

Sağ	Sol	Dağa tekrarı %
Frekanslar (kHz)	1 1,4 2 2,8 4,0	Tarih

YORUM VE ÖNERİLER:
Sol cilt 70 db hafif keremci otisi sınırlı
6 ay sonra kontrol uygundur.

Doküman Kodu: HE-FR-110
Yayın Tarihi: 21.03.2017
Revizyon Tarihi: 10.04.2018

ABR BULGULARI

SAĞ EŞİK	SOL EŞİK
Klık	Klık
500 Hz	500 Hz
I - V	I - V

ASSR BULGULARI

SAĞ EŞİK	SOL EŞİK
500 Hz	500 Hz
1000 Hz	1000 Hz
2000 Hz	2000 Hz
4000 Hz	4000 Hz

İŞİTME DEĞERLENDİRME MERKEZİ

KIRMIZI MAVİ

<input type="radio"/>	Maskesiz Hava Yolu	X
<input checked="" type="checkbox"/>	Maskeli Hava Yolu	X
<input type="checkbox"/>	Maskesiz Kemik Yolu	
<input type="checkbox"/>	Maskeli Kemik Yolu	
<input type="checkbox"/>	Akustik Refleks Eşiği	
<input type="checkbox"/>	Rahatsız Edici Ses Eşiği	
<input type="checkbox"/>	Sağ Serbest Alan Eşiği	SA
<input type="checkbox"/>	ASSR Eşiği	A
<input type="checkbox"/>	İşitme Cihazlı, Serbest Alan Eşiği	
<input type="checkbox"/>	CI Koklear İmplantlı Eşik	CI
<input type="checkbox"/>	TU Test Uygulanmadı	
<input type="checkbox"/>	TV Test Yapılamadı	
<input type="checkbox"/>	SA Sonuç Alınamadı	

EK-3. Özlem'e Ait Odyogram

T.C. SAĞLIK BAKANLIĞI
SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ
İZMİR TEPECEK EĞİTİM VE ARAŞTIRMA HASTANESİ

ÇOCUK İŞİTME DEĞERLENDİRME MERKEZİ
ODYOGRAM FORMU

ALSANCAK K.B.B POL.
SSK ÇALIŞAN - YAKINI

Prot. No. : 1628
Adres :
Tel :
SG No. :

Tarih : 22.10.2020
Gönderen :
Testi Yapan :
Odyometre :

Tel. No. : 08 49 88 93
Mes. No. : 3420005
Tlx. : JACRVED

SAF SES ODYOGRAMI (ISO 1964) Frekans (Hz)

İŞİTME DÜZEYİ (dB HL)

Frekans (Hz)	Sağ Kulak (dB HL)	Sol Kulak (dB HL)
250	30	30
500	35	35
1000	35	35
2000	35	35
4000	35	35
8000	35	35
500	60	60
1000	70	70
2000	75	75
4000	80	80
8000	85	85

R W E B E R L

AKUSTİK İMMİTANSMETRİ BULGULARI

SAĞ		SOL								
ORTA KULAK BASINCI										
KOMPLİANS										
TİMPANOGRAM										
STAPES REFLEKSİ	500 Hz	1000 Hz	2000 Hz	4000 Hz	PARAMETRELER	500 Hz	1000 Hz	2000 Hz	4000 Hz	STAPES REFLEKSİ
SAĞ					İPSİLATERAL					SOL
					KONTRALATERAL					
					METZ RECRUITMENT REFLEKS ERİMESİ					

UYARLANMIŞ OTO - AKUSTİK EMİSYON BULGULARI

Sağ	Sol	Dalga tekrarı	%				
Frekanslar (kHz)	1	1.4	2	2.8	4.0	Tarih	

YORUM VE ÖNERİLER: Sağda Fitting

Doküman Kodu: HE. FR. 110
Yayın Tarihi: 21.03.2017
Sayfa No. : 1/1

EK-4. Etik Kurul Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 09.06.2020 Protokol No: 34626

Tarih: 24.06.2020



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Ailelerin İhtime Kayıplı Çocuklarıyla Deneyimledikleri Erken Okuryazarlık Yaşantılarının Desteklenmesi: Eylem Araştırması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Yıldız UZUNER
TEZ YAZARI:	Hilal ATLAR
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-5. Modül 3 Sürecindeki Detaylı Veri Tablosu

Katılımcı	Tarih	Veri Toplama Tekniği	İçeriği
Yıldız Uzuner	04.06.2021	Görüşme (Geçerlik Toplantısı) Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">1.ve 2. Modüllere İlişkin “Hatırlayalım” Bölümlerinin Geçerliğinin Alınması
Kadriye Hn._Emel Hn.	06.06.2021	Görüşme (WP) Belge Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">1.ve 2. Modüllerin Değerlendirilmesi
Yeşim Hn.	08.06.2021	Görüşme (WP) Belge Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Özlem’in şarkı ve tekerleme yaşantılarının paylaşımı
Kadriye Hn	08.06.2021	Görüşme (WP) Video Gözlem Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Mete’nin kitaplarla yaşantılarının paylaşılması
Emel Hn.	12.06.2021	Görüşme (WP) Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Melih’in şarkı yaşantıları ile ilgi bilgi alma
Yıldız Uzuner	21.06.2021	Görüşme Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Ailelere gönderilecek ikişer hikaye kitabının seçilmesi
Yıldız Uzuner	25.06.2021	Yapılandırılmamış Görüşme Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">YÖK Kararının Gelişiyle Veri Toplama Sürecinin Gözden Geçirilmesi
Kadriye Hn.	29.06.2021	Görüşme (WP) Video Gözlem Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Mete’nin babasıyla kitap yaşantılarının paylaşılması
Yıldız Uzuner	06.07.2021	Görüşme (Telefon) Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Gelişme Raporu Taslağına Başlanması Masal Anlatma Yaşantısının İçeriğinin OluşturulmasıAilelere Sözsüz Masallardan 2’şer masal gönderilmesi
Yıldız Uzuner	12.07.2021	Görüşme (Telefon) Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Gelişme Raporunun Tasarlanması
Yıldız Uzuner	20.07.2021	Belge Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Gelişme Raporunun Gönderilmesi ve Geri Bildirim Alınması
Yıldız Uzuner	26.07.2021	Belge Görüşme Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Gelişme Raporunun Sisteme Yüklenmesi
Yıldız Uzuner	10.08.2021	Görüşme (Telefon) Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Görevlendirme talebi için dekan ile randevulaşmaAilelerle etkileşimin sürdürülmesi

EK-5. Modül 3 Sürecindeki Detaylı Veri Tablosu (Devamı)

Emel Hn.- Yeşim Hn.- Kadriye Hn.	10.08.2021- 12.08.2021	Görüşmeler (WP) Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Ailelerle etkileşimin sürdürülmesi
Yıldız Uzuner	12.08.2021	Görüşme (Telefon) Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Erken okuryazarlık yaşantıları içeriklerin oluşturulmaya devam edilmesiAilelerle etkileşimin sürdürülmesi
Hazırlık Sürecindeki Araştırmacı	14.08.2021	Belge Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Masal Anlatma Yaşantısı İçeriğinin Tamamlanması
Hazırlık Sürecindeki Araştırmacı	16.08.2021- 17.08.2021	Belge Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Alışveriş Yaşantıları İçeriğinin Hazırlanması
Hazırlık Sürecindeki Araştırmacı	17.08.2021- 20.08.2021	Belgeler Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Resim ve Çizim Yapma Yaşantıları ve Oyun Yaşantıları İçeriklerinin Hazırlanması
Emel Hn.	18.08.2021	Görüşme (Telefon) Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Melih ve Emel Hanım'ın yaşantıları hakkında görüşme
Yeşim Hn.	18.08.2021- 19.08.2021	Görüşme (WP) Görüşme (Telefon) Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Özlem ve ailesinin yaşantıları hakkında bilgi alma
Kadriye Hn.	25.08.2021	Görüşme (Telefon) Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Mete ve ailesinin yaşantıları hakkında bilgi alma
Emel Hn.	29.08.2021	Görüşme (WP) Video Gözlem Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Melih ile kitap yaşantısının paylaşılması
Kadriye Hn.	29.08.2021	Görüşme (WP) Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Yaşantıların paylaşılacağına ilişkin etkileşim
Yıldız Uzuner	01.09.2021	Görüşme (Telefon) Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Görevlendirme talebinin resmi işlemlerinin gerçekleştirilmesi ve geçerlik toplantısının planlanması
Hazırlık Sürecindeki Araştırmacı	05.09.2021	Belge Araştırma Günlüğü	<ul style="list-style-type: none">Kitaplarla yaşantılar içeriğinin hazırlanmasıKitap okuma stratejilerine hazırlık yapılması
Yıldız Uzuner	10.09.2021	Görüşme Araştırma Günlüğü Belge (Tutanak No:1)	<ul style="list-style-type: none">Erken okuma yazma yaşantıları içeriklerine ilişkin geri bildirimlerin ve geçerliklerin alınmasıYeni eylem planının yapılması

EK-5. Modül 3 Sürecindeki Detaylı Veri Tablosu (Devamı)

Kadriye Hn.	12.09.2021	Görüşme (WP)	<ul style="list-style-type: none">• Mete'nin oyun yaşantılarının paylaşılması (Hikaye Kartları)
Hazırlık Sürecindeki Araştırmacı	11.09.2021-17.09.2021	Belgeler	<ul style="list-style-type: none">• İçeriklerin geri bildirimler doğrultusunda düzenlenmesi• Alışveriş yaşantıları animasyonunun hazırlanması• Aileler için okuma kontrol listesinin oluşturulması
Yıldız Uzuner	18.09.2021	Görüşme	<ul style="list-style-type: none">• Geri bildirimler doğrultusunda düzenlenen içeriklerin ve okuma kontrol listesinin geçerliğinin alınması• Masal anlatma videosunun yayınlanmasına karar verilmesi• Ailelere kontrol listesinin iletilmesi
Yıldız Uzuner	19.09.2021	Görüşme (mail wp)	<ul style="list-style-type: none">• Alışveriş yaşantısı videosunun geçerliğinin alınması• Oyun yaşantılarının içeriğinin geri bildirimlere uygun olarak düzenlenmesi ve geçerliğinin alınması
Hazırlık Sürecindeki Araştırmacı	20.09.2021-01.10.2021		<ul style="list-style-type: none">• Masal anlatma videosunun yayınlanması ve ailelerin bilgilendirilmesi• Alışveriş yaşantıları videosunun yayınlanması ve ailelerin bilgilendirilmesi• Okuma listesinin ailelere iletilmesi ve bilgilendirilmesi• Yazısız masallara ilişkin anlatım içeriğinin hazırlanması• Yiyecek hazırlama, teknolojik aletlerle ilgili yaşantılar, takvim yaşantıları ve diğer yaşantılara ilişkin içeriklerin hazırlanması
Yıldız Uzuner	01.10.2021	Görüşme (geçerlik) Belge (Tutanak No:2)	<ul style="list-style-type: none">• Yiyecek hazırlama, teknolojik aletlerle ilgili yaşantılar, takvim yaşantıları ve diğer yaşantılara ilişkin içeriklerin geçerliğinin alınması• Ailelerle etkileşimlerin paylaşılması• Resim ve çizimler yapma yaşantılarına ilişkin video animasyonun hazırlanması

EK-7A. 0-3 Yaş Erken Okuryazarlık Becerileri Kontrol Listesi

0-3 YAŞ ARASINDAKİ BECERİLER	EVEY	HAYIR	GELİŞİYOR	GÖZLEMLEDİKLERİM	DÜŞÜNCELERİM
Kitapları kapak sayfalarından tanır.					
Kitap okur gibi yapar.					
Kitabın nasıl tutulduğunu bilir.					
Kitap sayfalarının nasıl çevrildiğini fark eder.					
Yakın çevresindeki kişilerle paylaşımli hikaye etkinliğine katılım gösterir.					
Hikaye dinlemekten hoşlanır.					
Elektronik kitaplara ilgi gösterir.					

0-3 YAŞ ARASINDAKİ BECERİLER	EVEY	HAYIR	GELİŞİYOR	GÖZLEMLEDİKLERİM	DÜŞÜNCELERİM
Yetişkinin kendisine okumasını ister.					
Kitapları tekrar okumaya istekli olur.					
Kitaplardaki nesnelere adlandırır.					
Kitaplardaki karakterlere ilişkin yorumlar yapar.					
Kitaplardaki resimlerle gerçek nesnelere arasında ilişki kurar.					
Resim ve yazıyı birbirinden ayırmaya başlar.					
Yazıları ve sayıları birbirinden ayırmaya başlar.					

0-3 YAŞ ARASINDAKİ BECERİLER	EVEY	HAYIR	GELİŞİYOR	GÖZLEMLEDİKLERİM	DÜŞÜNCELERİM
Yazının bir anlamı olduğunu fark eder.					
Amaçlı karalamalar yapar.					
Harflere benzeyen karalamalar yapar.					
İsminin yazılması gibi yazılara ilgi gösterir.					
Yetişkinini yazması konusunda yönlendirir.					
Sesli oyunlardan, anlamsız sözcük oyunlarından ve şarkılardan hoşlanır.					

EK-7B. 3-4 Yaş Erken Okuryazarlık Becerileri Kontrol Listesi

3-4 YAŞ ARASINDAKİ BECERİLER	EVET	HAYIR	GELİŞİYOR	GÖZLEMLEDİKLERİM	DUŞUNCELERİM
Hikaye dinlemekten ve hikayeye ilişkin konuşmaktan hoşlanır.					
Hikayelerde olayların birbirini takip etmesiyle ilgilenir.					
Kitapları okur gibi yapar.					
Konuşmasında kitap dilindeki yeni sözcükleri ve dil bilgisel yapıları kullanmaya başlar.					
Hikayelere ilişkin sorular sorar.					
Hikayelere ilişkin anlamlı yorumlar yapar.					
Hikayelerde geçen olaylarla gerçek yaşantı arasında ilişki kurmaya başlar.					

3-4 YAŞ ARASINDAKİ BECERİLER	EVET	HAYIR	GELİŞİYOR	GÖZLEMLEDİKLERİM	DUŞUNCELERİM
Çevresindeki yazıları, logoları fark eder, tanır.					
Çevresindeki yazıların kitaptaki yazılar gibi olduğunu bilir.					
Yazının kullanım çeşitliliğini ifade eder.					
Yazının soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilir. (Türkçe ve İngilizce gibi dillerde)					
Sözel yönergeleri takip eder ve anlamlandırır.					
İsminin ilk harfini tanır.					
Yakın çevresindeki kişilerin isimlerinin ilk harflerini tanır.					

3-4 YAŞ ARASINDAKİ BECERİLER	EVET	HAYIR	GELİŞİYOR	GÖZLEMLEDİKLERİM	DUŞUNCELERİM
On tane harf sembolünü tanıyabilir ve harf-ses eşlemesi yapabilir.					
Sık kullanılan sözcüklerdeki sözcük başı sesleri fark eder.					
Oyun etkinliği içinde yazı işlevi taşıyan karalamalar kullanabilir.					
Dildeki tekrarlayan sesler dikkatini çeker.					
Kafiye kullanmaya başlar.					
Sesli ve elektronik kitaplarla etkileşimlere aktif katılım gösterir.					

EK-7C. 4+ Yaş Erken Okuryazarlık Becerileri Kontrol Listesi

4 YAŞ SONRASI BECERİLER	EVEY	HAYIR	GELİŞİYOR	GÖZLEMLEDİKLERİM	DÜŞÜNCELERİM
Açıklama yaparken ve yeni bilgiler keşfederken betimleyici bir dil kullanır.					
Alfabedeki seslerin her birinin ismi olduğunu ve görsel olarak bir simge ile gösterildiğini bilir.					
Resimlerinde harf sembolleri kullanmaya başlar.					
Harf-ses eşlemesi yapar.					
Harfleri ve sesleri tanır.					
Sözlü dildeki sözcükleri yazılı formuyla eşler.					
Yetişkinin göstererek okuduğu sözcüğü takip eder.					
Sözcükleri yazılı formlarından tanır ve/veya okumayı dener.					

4 YAŞ SONRASI BECERİLER	EVEY	HAYIR	GELİŞİYOR	GÖZLEMLEDİKLERİM	DÜŞÜNCELERİM
Sözcük başı sesleri tanır.					
Bir sözcüğü oluşturan harfleri tanımaya başlar.					
Dinlediği sözcüğün içindeki sesleri bulmaya başlar.					
Bildiği harfleri kullanarak yazma denemeleri yapar.					
Sık kullanılan yazılı dil kalıplarını taklit ederek yazma denemeleri yapar (isimler, markalar gibi)					
Yazılı dili günlük yaşamda işlevsel kullanabilir.					
Yetişkin yardımıyla yazma denemeleri yapar.					

4 YAŞ SONRASI BECERİLER	EVEY	HAYIR	GELİŞİYOR	GÖZLEMLEDİKLERİM	DÜŞÜNCELERİM
Elektronik ve sesli kitaplarla düzenlenen etkinliklerde kitabı tanır.					
Elektronik ve sesli kitaplarla yaşantılarda sayfaları çevirir, kaydı başlatır.					
Elektronik ve sesli kitaplarla yaşantılarda sorular sorar ve sorulara yanıt verir.					

EK-8A. 0-3 Yaş Erken Okuryazarlık Becerileri Örnek Olay Kontrol Listesi

0-3 YAŞ

HATIRLAYALIM MODÜL 4

Yönerge: Aşağıda verilen örnek olayı okurken bu etkileşimi gözliyormuşsunuz gibi düşünün. Her parantezin öncesinde ortaya çıkan bir veya birden fazla erken okuryazarlık becerisi olduğunu görebilirsiniz. Aşağıda 0-3 yaş aralığındaki erken okuryazarlık becerilerinden birçoğu da listelenmiştir. Uygun bulduğunuz becerinin/becerilerin numarasını parantezlere yerleştiriniz.

Örnek Yerleştirme: Asena ve babası Asena'nın odasındaki kitaplığa bakarak okuyacakları kitabı seçiyorlar. Asena "İpek Bahçede" isimli kitabı göstererek "Pır pır oku" diyor (1, 2, 4). Birlikte İpek Bahçede kitabını okumaya başlıyorlar. Kitabın kapağındaki kedi resmini gören Asena resmi göstererek "Miyav" diyor ve oyuncak sepetinden oyuncak kedisini getiriyor (3, 5).

Annisi Hilal'e "Bugün hangi kitabı okuyalım?" diye sorduğunda Hilal "Çuf Çuf Kitabı" diyor ve kitaplığından "Küçük Tren" isimli hikaye kitabını kendisi getiriyor (). Hilal ve annesi "Küçük Tren" kitabını okumak için yan yana oturuyorlar. Annisi kitabın adını parmağıyla göstererek okurken, Hilal dinliyor ve kitabın adının yazdığı yere bakıyor (). Birlikte kapaktaki tren resmine bakıyorlar. Annisi "Burada ne varmış?" diye sorduğunda Hilal parmağıyla tren resmini göstererek "Çuf çuf" cevabını veriyor (). Annisi "Evet çuf çuf diye ses çıkarıyor, bu tren." diyerek cevabı onaylıyor. O sırada Hilal kitaba uzanıyor ve ilk sayfasını açıyor (). Birlikte ilk sayfadaki resim hakkında konuşuyorlar. Hilal sayfanın altındaki yazıyı göstererek annesine bakıyor ve bekliyor (). Annisi metni okurken Hilal dinliyor ve annesinin sorduğu sorulara bazen bildiği sözcüklerle bazen de resimden göstererek cevap veriyor (). Sayfalardan birinde trene binerken bilet gösteren çocuklar hakkında konuşurlarken Hilal kalkıyor ve daha önce sinema filminden aldıkları bileti odasından getiriyor (). Sayfalardan birinde trenin ses çıkararak gittiğini konuşurlarken annesi "Tren şarkısını hatırlıyor musun?" diye soruyor ve birlikte "Çuf çuf tren" şarkısını söylüyorlar (). Kitabın tüm sayfalarını okuduktan sonra annisi kitabın bittiğini söylüyor ve Hilal kitabı eline alıyor. Kitabı uygun şekilde tutarak sayfalarına teker teker yeniden bakıyor ve kendisi bazen sesler çıkararak bazen de bildiği sözcükleri kullanarak annesine kitabı anlatıyor (). Okuma etkinliğinden sonra Hilal odasında tren resmi yapıyor ve annesine resmini gösteriyor (). Annisi ile resim hakkında konuşurlarken Hilal resmin köşesini göstererek "Hilal" diyor ve annesi Hilal'in ismini yazarken Hilal annesinin yazdığına bakıyor (). Birlikte resmini buzdolabının üzerine asıyorlar.

EK-8A. 0-3 Yaş Erken Okuryazarlık Becerileri Örnek Olay Kontrol Listesi (Devamı)

0-3 YAŞ

Erken Okuryazarlık Becerileri (0-3)

- 1.Kitapları kapak sayfalarından tanır.
- 2.Kitapları tekrar okumaya istekli olur.
- 3.Kitaplardaki nesnelere adlandırır.
- 4.Yetişkinin kendisine okumasını ister.
- 5.Kitaplardaki resimlerle gerçek nesnelere arasında ilişki kurar.
6. Resim ve yazıyı birbirinden ayırmaya başlar.
- 7.Kitap sayfalarının nasıl çevrildiğini fark eder.
- 8.Yakın çevresindeki kişilerle paylaşımlı hikaye etkinliğine katılım gösterir.
- 9.Yazının bir anlamı olduğunu fark eder.
- 10.Sesli oyunlardan, anlamsız sözcük oyunlarından ve şarkılardan hoşlanır.
- 11.Yetişkini yazması konusunda yönlendirir.
- 12.İsminin yazılması gibi yazılara ilgi gösterir.
- 13.Kitap okur gibi yapar.
- 14.Kitabın nasıl tutulduğunu bilir.
15. Amaçlı karalamalar yapar.

Değerlendirme: Uygun yerleştiremediğiniz erken okuryazarlık becerileri ile ilgili 0-3 yaş aralığındaki erken okuryazarlık becerileri video anlatımını yeniden izleyebilirsiniz. İlgili beceriler ile ilgili herhangi bir soru ve/veya görüşümüzü bizimle paylaşabilir bire bir destek alabilirsiniz.

EK-8B. 3-4 Yaş Erken Okuryazarlık Becerileri Örnek Olay Kontrol Listesi

3-4 YAŞ

HATIRLAYALIM MODÜL 4

Yönerge: Aşağıda verilen örnek olayı okurken bu etkileşimi gözlemlemişsiniz gibi düşünün. Her parantezin öncesinde ortaya çıkan bir veya birden fazla erken okuryazarlık becerisi olduğunu görebilirsiniz. Aşağıda 3-4 yaş aralığındaki erken okuryazarlık becerilerinden birçoğu da listelenmiştir. Uygun bulduğunuz becerinin/becerilerin numarasını parantezlere yerleştiriniz.

Örnek Yerleştirme: Artun Ege evlerinin bahçesinde oyun oynarken, babası arabayı yıkamak için garajı açıyor. Artun Ege arabalarının önündeki işareti göstererek "Baba Audi bak, Qooo var" diyor (6, 9).

Tezcan ve babası birlikte kitapçıya gitmek için yola çıkıyorlar. Arabalarına doğru yürürken Tezcan sokaklarına park eden arabanın önündeki işareti göstererek "Baba Mercedes" diyor. Babası "Evet oğlum, bizim arabamız hangisi?" diye soruyor. Tezcan "Klio" diyor (). Birlikte arabayla kitapçıya doğru yola çıkıyorlar. Babası arabada "Şimdi biz nereye gidiyoruz?" diye sorunca Tezcan "Kitap almaya gidiyoruz." cevabını veriyor (). Babası kitapçı sözcüğünü söylemese de Tezcan'ın "almaya gidiyoruz." cevabına şaşırıyor ve "Evet kitap almaya kitapçıya gidiyoruz." diyerek yola devam ediyor.

Her zaman gittikleri kitapçıya vardıklarında Tezcan kitapçı tabelasındaki D ve R harflerini söylüyor (). Birlikte kitapları inceliyorlar. Tezcan Kayakçı Tavşan kitabını alarak sayfalarını çeviriyor ve tavşanın kaydığını, sonra düştüğünü sayfalara bakarak anlatıyor (). Babası Tezcan'ı izlerken Tezcan "Bak baba tavşan neden düşmüş?" diye soruyor (). Babası "Tavşan hızlı kayarken dikkat etmemiş, düşmüş." diyor. Tezcan kitabı bırakıyor. Birlikte "Güvercin Kakası" isimli bir kitabı inceliyorlar. Tezcan kitabın adının yazıldığı yere parmağını koyuyor ve altını çizer gibi yaparak "Kuşlar Kitabı" diyor (). Babası "Evet oğlum, kuşlarla ilgili bir kitap adı Güvercin Kakası" diyor ve gülüyorlar. Tezcan "Bizim balkona geliyor bu kuş. Kuş kakasını yapıyor." diyor (). Babası "Evet bakalım nasıl bir kitapmış" diyerek sayfalarını çeviriyor. Tezcan sayfalara bakıyor. Babası "Çok güzel bir kitap bak şiir gibi" diyerek bir sayfayı okuyor "Güvercin kaçmış, makine kovalamış ama eninde sonunda zavalılık yakalanmış" Tezcan dinliyor (). "Baba bu kitabı alalım." diyor. Birlikte kasaya gidiyorlar. Babası kartını Tezcan'a veriyor, "Kartı sen göster." diyor. Tezcan babasının kartını alıyor üzerindeki yazıyı göstererek "Bak Abdullah, A." diyor (). Babası "Evet orada benim adım yazıyor" diyor. Kitabı satın alarak evlerine doğru yola çıkıyorlar. Tezcan arabaya yürürken "Tezcan kitap alıyor, sonra eve gidiyor" diye mırıldanarak şarkı söylüyor ().

EK-8B. 3-4 Yaş Erken Okuryazarlık Becerileri Örnek Olay Kontrol Listesi (Devamı)

3-4 YAŞ

Erken Okuryazarlık Becerileri (3-4)

- 1.Hikayelerde olayların birbirini takip etmesiyle ilgilenir.
- 2.Kitapları okur gibi yapar.
- 3.Konuşmasında kitap dilindeki yeni sözcükleri ve dil bilgisel yapıları kullanmaya başlar.
- 4.Hikayelere ilişkin sorular sorar.
- 5.Hikayelerde geçen olaylarla gerçek yaşantı arasında ilişki kurmaya başlar.
- 6.Çevresindeki yazıları, logoları fark eder, tanır.
- 7.Yazının soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilir.
- 8.Yakın çevresindeki kişilerin isimlerinin ilk harflerini tanır.
9. On tane harf sembolünü tanıyabilir ve harf-ses eşlemesi yapabilir.
- 10.Dildeki tekrarlayan sesler dikkatini çeker.
- 11.Kafiye kullanmaya başlar.

Değerlendirme: Uygun yerleştiremediğiniz erken okuryazarlık becerileri ile ilgili 3-4 yaş aralığındaki erken okuryazarlık becerileri video anlatımını yeniden izleyebilirsiniz. İlgili beceriler ile ilgili herhangi bir soru ve/veya görüşünüzü bizimle paylaşabilir bire bir destek alabilirsiniz.

EK-8C. 4+ Yaş Erken Okuryazarlık Becerileri Örnek Olay Kontrol Listesi

4+ YAŞ

HATIRLAYALIM MODÜL 4

Yönerge: Aşağıda verilen örnek olayı okurken bu etkileşimi gözleyormuşsunuz gibi düşünün. Her parantezin öncesinde ortaya çıkan bir veya birden fazla erken okuryazarlık becerisi olduğunu görebilirsiniz. Aşağıda 4 yaş ve sonrasındaki erken okuryazarlık becerilerinden birçoğu da listelenmiştir. Uygun bulduğunuz becerinin/becerilerin numarasını parantezlere yerleştiriniz.

Örnek Yerleştirme: Çiğdem ve ablası birlikte "Annemin Bavulu" isimli kitabı okuyorlar. Çiğdem "Anneeee" sözcüğünü gördüğünde parmağıyla göstererek "Abla bak a yazıyor, ~~aaanneee~~ yazıyor." diyor (3, 5, 6).

Onur okuldan geldikten sonra annesine okulda öğretmenin okuma saatinde kendisinin kitabını okuduğunu söyleyerek kitabını çıkarıyor. "Babasına sandviç yapan komik kızı okuduk" diyor (). Annesi de kitabı aldı ve parmağıyla başlığını göstererek okuyor "Babamın Sandviçi". Onur da annesinin parmağına ve yazıya bakarak dinliyor (). Annesi ilk sayfayı açtığında Onur "Baba" yazısını göstererek "Bak ~~ba-ba~~ yazıyor." diyor (). Annesi "Evet hangi sesle başlıyor?" diye soruyor. Onur "~~B~~ ~~ba-ba~~ ~~B~~ ile başlıyor." diyor (). Birlikte kitabı inceliyorlar ve annesi Onur'a en beğendiği sayfanın hangisi olduğunu soruyor. Onur kitabın son sayfasını gösteriyor. Annesi de kendi beğendiği sayfayı gösteriyor. Birlikte en sevdikleri sayfaların resmini yapmaya karar veriyorlar. Onur çocuğun kocaman sandviç yaptığı sayfanın resmini çiziyor ve altına "Baba ~~Sarıç~~" yazıyor (). Annesi de ketçap sıkılan sayfayı çizerek altına "Ketçaplı Sandviç" yazıyor. Onur annesinin resmine de bakıyor ve gülüyorlar.

Annesi Onur'un resimdeki sandviğin içine, kitaptaki sayfada olduğu gibi birçok eşya çizdiğini görüyor. Annesi birkaç kağıt alıyor ve üzerine "K", "B" "D" "F" "Ç" "P" harflerini yazıyor. Senin sandviçinin içinde neler var?" diye soruyor. Onur resimdeki eşyaları sayıyor. "Kitap, kumanda, fotoğraf makinesi, çanta, domates, peynir, bardak." Annesi yazdığı harfleri sırayla gösteriyor. Önce "K" harfini çıkarıyor ve "~~K~~" sesini konuşuyorlar. "Hangisi -k ile başlıyor?" diye soruyor. Onur "Kitap, ~~k~~ ile başlıyor." diyerek kağıdı resimdeki kitap çiziminin üzerine koyuyor (). Annesi onaylıyor ve "Evet, kitap -K (~~k~~) ile başlıyor, aferin." diyor. Resimdeki tüm eşyaların ilk seslerinin harflerini eşliyorlar. Etkinlik biterken Onur "Anne kitap, ~~kitapp~~ -p da var." diyor ve Peynir resminin yanına koydukları "P" kartını gösteriyor (). Annesi "Aferin oğlum, kitap -k ile başlıyor ama sonunda da -p var." diyor. Etkinlik bitince Onur resminin köşesine adını yazıyor (), annesi de tarihi yazıyor ve odasının duvarına asıyorlar.

EK-8C. 4+ Yaş Erken Okuryazarlık Becerileri Örnek Olay Kontrol Listesi (Devamı)

4+ YAŞ

Erken Okuryazarlık Becerileri (4+)

1. Açıklama yaparken ve yeni bilgiler keşfederken betimleyici bir dil kullanır.
2. Resimlerinde harf sembolleri kullanmaya başlar.
3. Harf-ses eşlemesi yapar.
4. Yetişkinin göstererek okuduğu sözcüğü takip eder.
5. Sözcükleri yazılı formlarından tanır ve/veya okumayı dener.
6. Sözcük başı sesleri tanır.
7. Bildiği harfleri kullanarak yazma denemeleri yapar.
8. Sık kullanılan yazılı dil kalıplarını taklit ederek yazma denemeleri yapar (isimler, markalar gibi)
9. Harfleri ve sesleri tanır.
10. Dinlediği sözcüğün içindeki sesleri bulmaya başlar.

Değerlendirme: Uygun yerleştiremediğiniz erken okuryazarlık becerileri ile ilgili 4 yaş sonrasındaki erken okuryazarlık becerileri video anlatımını yeniden izleyebilirsiniz. İlgili beceriler ile ilgili herhangi bir soru ve/veya görüşünüzü bizimle paylaşabilir bire bir destek alabilirsiniz.

EK 9. Okuma Stratejileri Öz Değerlendirme Kontrol Listesi

Stratejiler	Evet	Hayır	Kısmen	Düşüncelerim/Ne Yapabilirim?
1. Çocuğumla kitap okuma için hazırlık yaparken işitme cihazı ile iyi işittiği tarafta yanına oturdum.				
2. Çocuğumun işitme cihazının çalışıp çalışmadığını kontrol ettim (Örn. Cihazı kontrol ettim, herhangi bir söyleşi başlattım, soru sordum vb.)				
3. Çocuğumla kitap okunacağı hakkında konuşarak giriş yaptım.				
4. Kitabı çocuğumun kapağı/sayfaları göreceği şekilde tuttum.				
5. Kitabın kapağındaki resim hakkında konuştum.				
6. Kitabın kapağındaki resim hakkında sorular sordum.				
7. Kitabın adını söyledim ve/veya parmağımı gösterdim.				
8. Kitabın yazarını okudum ve/veya parmağımı gösterdim.				
9. Çocuğumun sözel olmayan katılımını sözel ve/veya sözel olmayan ifadelerle onayladım. (Örn. Cevap vermediğinde kendim cevapladım, başımı salladım, gözlerimle onayladım, "hıhı" "peki" "evet" "tamam" vb. ifadeler kullandım).				
10. Çocuğumun sözel katılımını sözel ve/veya sözel olmayan ifadelerle onaylar. (Örn. Başımı salladım, gözlerimle onayladım, "hıhı" "peki" "evet" "tamam" vb. ifadeler kullandım, çocuğumun söylediğini tekrar ettim).				
11. Çocuğumun yönlendirmelerini ve ilgisini takip ettim.				
11.1. Kitabın resimlerindeki nesnelere gösterdim ve adını söyledim.				

1

Stratejiler	Evet	Hayır	Kısmen	Düşüncelerim/Ne Yapabilirim?
11.2. Kitabın resimlerindeki eylemleri resimden gösterdim ve ifade ettim.				
11.3. Kitapta geçen sözcükleri resim üzerinde çocuğuma gösterdim.				
12. Metindeki cümleleri kısaltarak (bildiği) başka sözcüklerle ifade ettim.				
13. Kitaba ilişkin sorular yönelttim.				
13.1. Kitaptaki resimlere ilişkin açık uçlu sorular sordum. (-mi? soru eki ile yöneltilmeyen sorular)				
13.2. Kitaptaki metne ilişkin açık uçlu sorular sordum. (-mi? soru eki ile yöneltilmeyen sorular)				
13.3. Kitaptaki resimlere ilişkin 5N1K soruları sordum. (Kim? Ne? Nerede? Nasıl? Neden? Ne zaman? Neyle? vb.)				
13.4. Kitaptaki metne ilişkin 5N1K soruları sordum. (Kim? Ne? Nerede? Nasıl? Neden? Ne zaman? Neyle? vb.)				
14. Hikaye yapısının unsurlarına ilişkin sorular sordum.				
14.1. Karakterlerin isimlerine ve ne olduklarına ilişkin sorular sordum.				
14.2. Karakterlerin fiziksel özelliklerine ilişkin sorular sordum.				
14.3. Olayın geçtiği yere ilişkin sorular sordum.				
14.4. Olayın zamanına ilişkin soruları sordum.				
14.5. Çocuğumdan kitaptaki olaya ilişkin tahminlerde bulunmasını istedim.				

2

EK 9. Okuma Stratejileri Öz Değerlendirme Kontrol Listesi (Devamı)

Stratejiler	Evet	Hayır	Kısmen	Düşüncelerim/Ne Yapabilirim?
14.6. Çocuğumdan kitaptaki olayda neden-sonuç ilişkisi kurmasını istedim.				
14.7. Kitabın sonucuna ilişkin sorular sordum.				
15. Çocuğumun kendisine yöneltilen sorulara cevap verebilmesi için bekledim.				
16. Çocuğumun sorulara verdiği cevapları sözel ifadelerle (konuşarak) onayladım.				
17. Çocuğumun cevaplarından yola çıkarak yeni sorular sordum.				
18. Çocuğumun cevaplarına sözcük ekleyerek genişletmeler yaptım.				
19. Çocuğumun genişletilen cümleye ilişkin sözel ve/veya sözel olmayan katılımı (bana ve resme tekrar bakması, beni tekrar etmesi vb.) için bekledim.				
20. Çocuğumun cevabı tekrarlamasını istedim (yeni bir sözcüğü, doğru ifade edilmeyen sözcüğü, genişletilen cümleyi vb.).				
21. Yeni sözcüklerin anlamlarını açıkladım.				
22. Açıklamalar ve anlatımlar yaptım.				
23. Kitabı okurken ses tonumu farklı şekillerde kullandım (Örn. Yükseltir, alçaltır, vurgular yapar).				
24. (Fırsat doğduğunda) Aynı sesle başlayan sözcükleri vurguladım.				
25. Yazıya ilişkin çocuğumun dikkatini çektim ve yazı hakkında konuştum.				
25.1. Metni okurken yazıyı parmağımla göstererek çocuğumun dikkatini çektim.				
25.2. Çocuğum yazıyı gösterdiğinde okudum ve/veya onayladım.				

3

Stratejiler	Evet	Hayır	Kısmen	Düşüncelerim/Ne Yapabilirim?
25.3. (Fırsat doğduğunda) Sayfadaki sözcükler ve harflere ilişkin çocuğumla konuştum.				
25.4. Sayfadaki yazı hakkında soru sordum (Örn. Burada ne var? vb.)				
26. Okuma yaşantısını diğer okuryazarlık yaşantıları ile ilişkilendirdim.				
26.1. Okuma esnasında ve/veya sonrasında kitap ile ilişkili şarkı söyledik.				
26.2. Okuma esnasında ve/veya sonrasında kitap ile ilişkili canlandırma yaptık ve oyun oynadık (Gerçek nesnelere ve/veya oyuncaklar).				
26.3. Okuma esnasında ve/veya sonrasında kitap ile ilgili tekerleme söyledik.				
27. Kitaptaki olayları günlük yaşantımı ile ilişkilendirdim (Örn. Sorular sordum, hatırlattım, gösterdim, anlattım).				
28. Kitabın bittiğini çocuğa fark ettirdim ve/veya etkinliği sonlandırdım.				
28.1. Kitabın kapağını kapattım ve bittiğini söyledim.				
28.2. Çocuğumun kitabı tekrar incelemesine izin verdim ve/veya bekledim.				
28.3. Kitabın konusu ve/veya içinde geçen olaylar hakkında konuştum.				
28.4. Çocuğumun kitap hakkındaki konuşmalarını sözel ve/veya sözel olmayan ifadelerle onayladım.				
28.5. Kitabı çocuğumun göreceği şekilde genellikle kitapların yer aldığı (kitaplığa/kitap sepetine vb.) kısımına yerleştirdim.				

4

EK-10. Okuma Stratejileri Uzman Değerlendirme Kontrol Listesi

Bağlam Bilgisi				
Tarih:				
Okuma Yaşantısına Katılan Kişiler:				
Yer:				
Kişilerin Etkileşimdeki Konuları:				
Süre:				
Kitap:				
Stratejiler (Uzman Değerlendirme Formu)	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
1. Çocukla kitap okuma için hazırlık yaparken uygun şekilde oturur.				
2. Çocuğun işitme cihazının çalışıp çalışmadığını kontrol eder.				
1. Çocukla kitap okunacağı hakkında konuşarak giriş yapar.				
2. Kitabı uygun şekilde tutar.				
5. Kitabın kapağındaki resim hakkında konuşur.				
6. Kitabın kapağındaki resim hakkında sorular sorar.				
7. Kitabın adını söyler ve/veya gösterir.				
8. Kitabın yazarını okur ve/veya gösterir.				

9. Çocuğun sözel olmayan katılımını sözel ve/veya sözel olmayan ifadelerle onaylar. (Öm. Cevap vermediğinde kendisi cevaplar).				
10. Çocuğun sözel katılımını sözel ve/veya sözel olmayan ifadelerle onaylar.				
11. Çocuğun yönlendirmelerini ve ilgisini takip eder.				
11.1. Kitabın resimlerindeki nesnelere gösterir ve adını söyler.				
11.2. Kitabın resimlerindeki eylemleri resimden gösterir ve ifade eder.				
11.3. Kitapta geçen sözcükleri resim üzerinde çocuğa gösterir.				
12. Metindeki cümleleri kısaltarak başka sözcüklerle ifade eder.				
13. Kitaba ilişkin sorular yöneltilir.				
13.1. Kitaptaki resimlere ilişkin açık uçlu sorular sorar.				
13.2. Kitaptaki metne ilişkin açık uçlu sorular sorar.				
13.3. Kitaptaki resimlere ilişkin 5N1K soruları sorar.				
13.4. Kitaptaki metne ilişkin 5N1K soruları sorar.				
14. Hikaye yapısının unsurlarına ilişkin sorular sorar.				
14.1. Karakterlerin isimlerine ve ne olduklarına ilişkin sorular sorar.				
14.2. Karakterlerin fiziksel özelliklerine ilişkin sorular sorar.				
14.3. Olayın geçtiği yere ilişkin sorular sorar.				
14.4. Olayın zamanına ilişkin soruları sorar.				

EK-10. Okuma Stratejileri Uzman Değerlendirme Kontrol Listesi (Devamı)

14.5. Çocuktan kitaptaki olaya ilişkin tahminlerde bulunmasını ister.				
14.6. Çocuktan kitaptaki olayda neden-sonuç ilişkisi kurmasını ister.				
14.7. Kitabın sonucuna ilişkin sorular sorar.				
15. Çocuğun kendisine yöneltilen sorulara cevap verebilmesi için bekler.				
16. Çocuğun sorulara verdiği cevapları sözel ifadelerle onaylar.				
17. Çocuğun cevaplarından yola çıkarak yeni sorular sorar.				
18. Çocuğun genişletilen cümleye ilişkin sözel ve/veya sözel olmayan katılımı için bekler.				
19. Çocuğun cevaplarına sözcük ekleyerek genişletmeler yapar.				
20. Çocuğun cevabı tekrarlmasını ister (yeni bir sözcüğü, doğru ifade edilmeyen sözcüğü, genişletilen cümleyi vb.).				
21. Yeni sözcüklerin anlamlarını açıklar.				
22. Açıklamalar ve anlatımlar yapar.				
23. Kitabı okurken ses tonunu farklı şekillerde kullanır (Örn. Yükseltir, alçaltır, vurgular yapar).				
24. Aynı sesle başlayan sözcükleri vurgular.				
25. Yazıya ilişkin çocuğun dikkatini çeker ve yazı hakkında konuşur.				
25. 1. Metni okurken yazıyı parmağıyla göstererek çocuğun dikkatini çeker.				

25. 2. Çocuk yazıyı gösterdiğinde okur ve/veya onaylar.				
25. 3. Sayfadaki sözcükler ve harflere ilişkin çocukla konuşur.				
25. 4. Sayfadaki yazı hakkında soru sorar (Örn. Burada ne var? vb.)				
26. Okuma yaşantısını diğer okuyazarlık yaşantıları ile ilişkilendirir.				
26. 1. Okuma esnasında ve/veya sonrasında kitap ile ilişkili şarkı söyler.				
26. 2. Okuma esnasında ve/veya sonrasında kitap ile ilişkili canlandırma yapar ve oyun oynar (Gerçek nesnelere ve/veya oyuncaklar)				
26. 3. Okuma esnasında ve/veya sonrasında kitap ile ilgili tekerleme söyler.				
27. Kitaptaki olayları günlük yaşantı ile ilişkilendirir (Örn. Sorular sorar, gösterir, anlatır).				
28. Kitabın bittiğini çocuğa fark ettirir ve/veya etkinliği sonlandırır.				
28. 1. Kitabın kapağını kapatır ve bittiğini söyler.				
28. 2. Çocuğun kitabı tekrar incelemesine izin verir ve/veya bekler.				
28. 3. Kitabın konusu ve/veya içinde geçen olaylar hakkında konuşur.				
28.4. Çocuğun kitap hakkındaki konuşmalarını sözel ve/veya sözel olmayan ifadelerle onaylar.				
28. 5. Kitabı çocuğun göreceği şekilde genellikle kitapların yer aldığı (kitaplığı/kitap sepetine vb.) kısma yerleştirir.				

Annenin Okuma Stratejilerine İlişkin Genel Yorumlar	Anneye Verilebilecek Geri Bildirimler
	Olumlu Geliştirilmesi Gereken

EK-11. Yarı-yapılandırılmış Görüşme Soruları

AİLE İLE PLANLANAN GÖRÜŞME SORULARI

1. Kısaca kendinizi tanıtır mısınız?
2. Evde geçirdiğiniz bir gün içinde çocuğunuzla neler yapıyorsunuz?

Kitap okuduğunu belirtirse destekleyici sorular:

- Çocuğunuzla ne zamandan beri kitap okuyorsunuz?
- Çocuğunuzla ne sıklıkta kitap okuyorsunuz?
- Çocuğunuzla ne tür kitaplar okuyorsunuz?
- Çocuğunuzla genellikle günün hangi saati kitap okuyorsunuz?
- Çocuğunuzla okuyacağınız kitapları kim seçiyor?
- Çocuğunuzla kitap okuma yaşantınız nasıl gerçekleşiyor?
- Çocuğunuzla kitap okurken nelere dikkat ediyorsunuz?
- Çocuğunuzun kitapları genellikle evinizin neresinde duruyor?
- Çocuğunuzun tahmini kaç kitabı vardır?
- Sizin dışınızda çocuğunuzla başka kimler kitap okuyor?

Oyun oynadığını belirtirse destekleyici sorular:

- Çocuğunuzla ne tür oyunlar oynuyorsunuz?
- Oyun oynarken çocuğunuzla neler yapıyorsunuz?

Resim yaptıklarını belirtirse destekleyici sorular:

- Çocuğunuzla birlikte resim yaparken neler paylaşıyorsunuz?

3. Çocuğunuzla dışarıda bir gününüz nasıl geçiyor?
 - Restorana gittiğinizde neler oluyor?
 - Alışverişe gittiğinizde birlikte neler yapıyorsunuz?
 - Kitapçıya gittiğinizde neler yapıyorsunuz?
4. Sizce çocuğunuz okuma yazmayı nasıl öğrenecek?
5. İşitme kaybının çocuğunuzun okuma yazmayı öğrenmesinde ne gibi etkileri olacağını düşünüyorsunuz?
6. Siz günlük hayatta okuma yazmayı genellikle nerelerde kullanıyorsunuz?
 - Siz ne tür kitaplar okuyorsunuz?
 - Genellikle günün hangi saatinde kitap okuyorsunuz?
7. Çocuğunuzla birlikte geçirdiğiniz erken okuryazarlık yaşantılarınızda bir uzmandan destek alsanız, nasıl bir destek almak istersiniz?
 - Yaşantılarınızı gözlemleyen bir uzmanın sizi nasıl yönlendirmesini istersiniz?
8. Sizce erken dönemde okuryazarlık gelişimini destekleyecek bir programda ailelere neler sunulmalıdır?
9. Eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK-12A. Aydınlatılmış Onam Formu

EK 2. Aydınlatılmış Onam/Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma ailelerin işitme kayıplı çocuklarıyla evlerinde ve yakın çevrelerinde deneyimledikleri erken okuryazarlık yaşantılarını desteklemek amacıyla gerçekleştirilecektir. Çalışma Prof. Dr. Yıldız UZUNER danışmanlığında, Arş. Gör. Hilal ATLAR tarafından yürütülmektedir. Araştırma süreci boyunca ailelerin işitme kayıplı çocuklarıyla erken okuryazarlık yaşantılarında kullandıkları stratejiler uzaktan ve yüz yüze desteklenecektir. Araştırmaya ilişkin haklarınıza ve etik unsurlara ilişkin bilgiler şu şekildedir:

- Bu çalışmaya katılımınız **gönüllülük esasına** dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda; **gözlemler** (saha notları ve video kayıtları/**örn.** birlikte kitap okuma), **ses kaydı yoluyla görüşme**, **çocuğun işitme kaybını gösteren ~~odiyogram~~ bilgileri**, **yaptığı resim ve çizimler gibi ürünlerin fotoğrafları ve kontrol listesi** yoluyla sizden veriler toplanacaktır.
- Veri toplama gün ve saatleri sizinle birlikte belirlenecektir.
- **Araştırma boyunca kullanacağınız üyeliğinizde isminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz.** Araştırma raporunda da katılımcı **isimleri takma isimlerle değiştirecektir ve gizli tutulacaktır.**
- Size sunulacak uzaktan desteklerde mail adresiniz ve şifreniz ile **sizce özel üyelik oluşturulacaktır.** Yalnızca araştırmaya katılan aileler ile birlikte görüntüleyebileceğiniz video anlatım, strateji uygulama örnekleri ve bilgi verici broşürler (yaşa uygun okuma yazma materyallerinin seçimi, stratejiler vb.) sunulacaktır.
- Sizlerden toplanan veriler **yalnızca araştırmacı ve danışmanı tarafından** araştırma amacı doğrultusunda izlenecektir ve sizlere geri bildirimler verilecektir.
- **Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır,** ilgili araştırma dışında başka bir araştırmada kullanılmayacaktır. Başka bir araştırmada yol gösterici olması açısından ihtiyaç duyulduğunda, sizlerin yazılı ve sözlü izinleri olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizlerden toplanan tüm verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Ayrıca verilerin tamamının kopyasını araştırmacıdan araştırmacının sonunda alabilirsiniz.
- Sizden toplanan veriler araştırma bitiminde arşivlenerek korunacaktır.
- **Veri toplama sürecinde sizce rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır.** Yine de **katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan dilediğiniz zaman ayrılabilirsiniz.** Çalışmadan ayrılmaz durumda veriler çalışmadan çıkarılarak imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nden Arş. Gör. Hilal ATLAR'a veya Prof. Dr. Yıldız UZUNER'e yöneltebilirsiniz.

Danışman e-posta: |

Araştırmacının Adı: Hilal ATLAR

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılacağımı bilerek katılıyorum.
Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Adı Soyadı:

Tarih:

İmza:

EK-12B. Aydınlatılmış Onam Formu (Reşit olmayan çocuk için)

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

(Reşit Olmayan Çocuk İçin)

Bu çalışma ailelerin işitme kayıplı çocuklarıyla evlerinde ve yakın çevrelerinde deneyimledikleri erken okuryazarlık yaşantılarını desteklemek amacıyla gerçekleştirilecektir. Çalışma Prof. Dr. Yıldız UZUNER danışmanlığında, Arş. Gör. Hilal ATLAR tarafından yürütülmektedir. Araştırma süreci boyunca ailelerin işitme kayıplı çocuklarıyla erken okuryazarlık yaşantılarında kullandıkları stratejiler uzaktan ve yüz yüze desteklenecektir. Araştırmaya ilişkin haklarınıza ve etik unsurlara ilişkin bilgiler şu şekildedir:

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda; gözlemler (saha notları ve video kayıtları/örn. birlikte kitap okuma), ses kaydı yoluyla görüşme, çocuğun işitme kaybını gösteren ~~oduyogram~~ bilgileri, yaptığı resim ve çizimler gibi ürünlerin fotoğrafları ve kontrol listesi yoluyla sizden veriler toplanacaktır.
- Veri toplama gün ve saatleri sizinle birlikte belirlenecektir.
- Araştırma boyunca kullanacağınız üyeliğinizde çocuğunuzun isminizi yazmak ya da çocuğunuzun kimliğini açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz. Araştırma raporunda da katılımcı isimleri takma isimlerle değiştirilecektir ve gizli tutulacaktır.
- Size sunulacak uzaktan desteklerde mail adresiniz ve şifreniz ile sizce özel üyelik oluşturulacaktır. Yalnızca araştırmaya katılan aileler ile birlikte görüntüleyebileceğiniz video anlatım, strateji uygulama örnekleri ve bilgi verici broşürler (yaşa uygun okuma yazma materyallerinin seçimi, stratejiler vb.) sunulacaktır.
- Sizlerden toplanan veriler yalnızca araştırmacı ve danışmanı tarafından araştırma amacı doğrultusunda izlenecektir ve sizlere geri bildirimler verilecektir.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır, ilgili araştırma dışında başka bir araştırmada kullanılmayacaktır. Başka bir araştırmada yol gösterici olması açısından ihtiyaç duyulduğunda, sizlerin yazılı ve sözlü izinleri olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizlerden toplanan tüm verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Ayrıca verilerin tamamının kopyasını araştırmacıdan araştırmanın sonunda alabilirsiniz.
- Sizden toplanan veriler araştırma bitiminde arşivlenerek korunacaktır.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan dilediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmamız durumunda veriler çalışmadan çıkarılarak imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nden Arş. Gör. Hilal ATLAR'a veya Prof. Dr. Yıldız UZUNER'e yöneltebilirsiniz.

Danışman e-posta:

Araştırmacının Adı: Hilal ATLAR

Vasîsi olarak çocuğumun çalışmaya katılımını tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çocuğumun katılımını sonlandırabileceğimi bilerek katıyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Vasînin Adı Soyadı:

Tarih:

İmza:

EK-13. Örnek Video Gözlem Formu

..... (Katılımcı Takma İsmi) VIDEO GÖZLEM VERİLERİ

BAĞLAM BİLGİSİ

TARİH:

BAŞLANGIÇ SAATİ:

BİTİŞ SAATİ:

GÖZLEM SÜRESİ:

GÖZLEM YERİ:

KATILIMCILAR:

GÖZLEM AMACI:

Sa/Dk. Sa/Dk.	Sözel Etkileşimler	Sözel Olmayan Etkileşimler	Gözlemci Yorumu (GY)	Yetişkinin Kullandığı Stratejiler (YKS)	Çocuğun Katılımı (ÇK)	Geri Bildirimler (GB)

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Hilal ATLAR

Yabancı Dil : İngilizce

E-posta :

Eğitim Geçmişi:

- **Doktora, 2017-** Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı
- **Yüksek Lisans, 2014-2017,** Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı
- **Lisans, 2004-2008,** Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı

Mesleki Geçmişi:

- **Araştırma Görevlisi, 2021-** Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
- **Araştırma Görevlisi, 2014-2021,** Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı
- **İşitme Engelliler Öğretmeni, 2009-2013,** Destek İşitme ve Konuşma Bozuklukları Merkezi, İzmir
- **İşitme Engelliler Öğretmeni, 2008-2009,** İletişim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Isparta

Yayınları:

Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

- **Atlar, H., & Uzuner, Y. (2021).** Annenin işitme kayıplı çocuğuyla kitaplarla yaşantılarında kullandığı stratejilerin incelenmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi, 1(1), 231-268.*
- **Atlar, H., & Uzuner, Y. (2018).** Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6(1), 54-89.*

Yazarı Olduğu Kitaplar ve/veya Kitap Bölümleri

- **Atlar, H.** ve Uzuner, Y. (2020). Özel gereksinimli çocuklar ve erken okuryazarlık gelişimi. G. Uludağ ve T. Durmuş (Ed.), *Erken okuryazarlık eğitimi* içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- **Atlar, H.**, Uysal, Ç., Çavuşoğlu, T., Bozkuş Genç, G., Sani Bozkurt, S. ve Gürgür, H. (2020). Pandemi döneminde özel gereksinimli çocuklar: Evde baş başa kaldık ne yapacağız? D. Kürüm-Yapıcı (Ed.), *Pandemi döneminde eğitim iyileşelim iyileştirelim* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- **Atlar, H.** ve Uzuner, Y. (2019). *İşitme kayıplı çocuk ve gelişen okuryazarlık durum çalışması*. Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.

Bildiriler

Uluslararası Kongrelerde Sunulan Sözlü Bildiriler

- **Atlar, H.** ve Uzuner, Y. (2018). İşiten bir annenin okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocuğuyla kitaplarla ilgili yaşantılarında kullandığı stratejilerin incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri (UBEK-ICSE, 2018)*, 28-30 Eylül 2018, Afyonkarahisar.
- Atmaca, U., **Atlar, H.** ve Uzuner, Y. (2018). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenlerin işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlığı hakkında bilgilendirilmesi. *V. International Eurasian Educational Research Congress'de (EJER) sunulan sözlü bildiri*, 2-5 Mayıs 2018, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- **Atlar, H.** ve Uzuner, Y. (2017). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlığının aile okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *IV. International Eurasian Educational Research Congress'de (EJER) sunulan sözlü bildiri*, 11-14 Mayıs 2017, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- **Atlar, H.** ve Uzuner, Y. (2017). Okul öncesi düzeydeki işitme kayıplı öğrencisi olan bir öğretmenin görüşleriyle sınıftaki okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi. *IV. International Eurasian Educational Research Congress'de (EJER) sunulan sözlü bildiri*, 11-14 Mayıs 2017, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Ulusal Kongrelerde Sunulan Sözlü Bildiriler

- **Atlar, H.** ve Uzuner, Y. (2016). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun erken okuma yazma yaşantılarının ve gelişen okuryazarlığının incelenmesi. 26. *Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan sözlü bildiri, 5-8 Ekim 2016, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- **Atlar, H.** ve Uzuner, Y. (2018). İşitme kayıplı çocuklarda gelişen okuryazarlığı öğretmeni güçlendirme yoluyla desteklemek: Bir öğretmen ile uzmanın gelişim yolculuğu. 28. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan sözlü bildiri, 11-13 Ekim 2018, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- **Atlar, H.** ve Uzuner, Y. (2019). İşitme kayıplı çocuklarda erken okuryazarlık programlarının incelenmesi. 29. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan sözlü bildiri, 6-9 Kasım 2019, Ege Üniversitesi, Kuşadası-Aydın.

Ulusal Kongrelerde Sunulan Poster Bildiri

- Gürgür, H., Koç, H., Kol, Ç., **Atlar, H.**, Acar, F. M., Tamer, G. ve Göl, Z. (2015). Kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarının ülkelere göre farklılıklarının incelenmesi. 25. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan poster bildiri, 2-4 Aralık 2015, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Proje Deneyimleri

- 2020-2021, **Proje Bursiyeri**, TÜBİTAK Güce güç katmak: bütünleştirme uygulamalarındaki okul öncesi öğretmenlerini güçlendirme sürecinin incelenmesi. 119K789 No'lu 1002 Hızlı Destek Projesi.
- 2021, **Araştırmacı**, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü- Programlar ve Öğretim Daire Başkanlığı, Özel Eğitim Programlarını ve Materyallerini Geliştirme Projesi: İşitme ve Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin İlk 500 Kelimem Hikâye Seti Çalışması.
- 2021- (Devam ediyor), **Araştırmacı**, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü- Programlar ve Öğretim Daire Başkanlığı, Özel Eğitim Programlarını ve Materyallerini Geliştirme Projesi: Özel Gereksinimi Olan Çocukların Aileleri için Bilgilendirme Rehberlerinin Oluşturulması Çalışması.
- 2021- (Devam ediyor), **Araştırmacı**, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi (No: 2111E210), İşitme Kayıplı Çocukların İşitsel Performanslarını ve

Ev Ortamındaki İşitme Güçlüklerini Değerlendirme Araçlarının (FAPİ-CHILD) Uyarlanması.

- 2021- (Devam ediyor), **Araştırmacı**, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi (No: 2111E211), İletişim Matrisi Türkçeye Uyarlama Çalışması.
- 2021- (Devam ediyor), **Araştırmacı**, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi (No: 2010E207), Ailelerin İşitme Kayıplı Çocuklarıyla Deneyimledikleri Erken Okuryazarlık Yaşantılarının Desteklenmesi: Eylem Araştırması.

Bilimsel Yayın Organlarında Aldığı Görevler

- 2018-2021, Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (2018-2021), Anı Yayıncılık, Teknik Editör

Bilimsel Etkinliklerde Aldığı Görevler

- 5. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi (2015). 16-17 Mayıs 2015, Anadolu Üniversitesi Eskişehir, Düzenleme Kurulu Üyeliği
- 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (2016). 5-8 Ekim 2016, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Düzenleme Kurulu Üyeliği