

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ
İŞİTME KAYIPLI BİR ÇOCUĞUN
GELİŞEN OKURYAZARLIK
YAŞANTILARININ İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hilal ATLAR

Eskişehir 2017

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ İŞİTME KAYIPLI BİR ÇOCUĞUN GELİŞEN
OKURYAZARLIK YAŞANTILARININ İNCELENMESİ**

Hilal ATLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

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

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Mayıs 2017**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hilal ATLAR'ın "Okul Öncesi Dönemdeki İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Gelişen Okuryazarlık Yaşantılarının İncelenmesi" başlıklı tezi 23.05.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Yıldız UZUNER

Üye : Doç.Dr. H.Pelin KARASU

Üye : Doç.Dr. Cevriye ERGÜL

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

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ İŞİTME KAYIPLI BİR ÇOCUĞUN GELİŞEN OKURYAZARLIK YAŞANTILARININ İNCELENMESİ

Hilal ATLAR

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2017

Danışman: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

Araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun evinde ve yakın çevresinde gerçekleşen erken okuma yazma yaşantılarını ve gelişen okuryazarlığını incelemektir. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmanın katılımcıları; takvim yaşı 5 yaş 1 aylık olan işitme kayıplı bir erkek çocuk ve ailesidir. Araştırmanın verileri; katılımcı gözlemler, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, ürünler, belgeler ve araştırma günlüğü yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler, araştırma süreci içinde ve sonunda gerektiğinde betimsel, gerektiğinde tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Ayrıca işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerileri, Gelişen Okuryazarlık Kontrol Beceri Listesi yardımıyla değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bulguları, işitme kayıplı çocuğun günlük rutinleri içinde ev ortamında ve yakın çevresinde akademik ve işlevsel okuryazarlık yaşantılarının olduğunu göstermiştir. Bu yaşantılarda çevresindeki yetişkinlerin işitme kayıplı çocuğa model olduğu ve etkileşimli olarak gerçekleşen yaşantılarda işitme kayıplı çocuğun sözlü ve yazılı dil becerilerini gelişen okuryazarlık ilkeleriyle uyumlu olarak desteklediği görülmüştür. Ayrıca, çocuğun bazı okuma yazma yaşantılarının ailenin okuma yazma geçmişinden etkilendiği bulgusu elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, erken dönemde nitelikli okuma yazma yaşantıları olan işitme kayıplı çocuğun, işiten yaşıtlarına benzer okuryazar davranışları gösterdiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Gelişen okuryazarlık, İşitme kayıplı çocuklar, Erken okuma yazma, Aile okuryazarlığı.

ABSTRACT

EXAMINING THE EMERGENT LITERACY EXPERIENCES OF A CHILD WITH HEARING LOSS

Hilal ATLAR

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, May 2017

Supervisor: Prof. Dr. Yıldız UZUNER

The aim of this qualitative case study is to understand a five year old hearing impaired child's emergent literacy activities and behaviors with his family literacy context. It is also included others in the child's inner circle in order to examine literacy experiences entirely. Participants are the child, five year old hearing impairment with CI, his parents and his special educationalist live in İzmir, Turkey. Research data have been gathered in the child's house intensively though, the research environment has expanded in line with the daily routines of the child and his family. Data have been collected through participant observations, videotape recordings, interviews, products and pictures for six weeks. The collected data were analyzed both inductively and descriptively. Results showed that a hearing impaired child has emergent literacy skills of his age in print knowledge, alphabetical knowledge and phonological awareness. He has experienced reading aloud and tale routines, functional reading activities, free and interactional play activities. His early literacy activities are in his daily routines and also they are influenced his mother's literacy habits. Activities that the mother has done to support the oral language development of the child also support his emergent literacy skills.

Keywords: Emergent literacy, Hearing loss, Early literacy, Family literacy.

TEŞEKKÜR

Bu çalışma; işitme kayıplı çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin araştırmalara duyulan ihtiyacın yanı sıra; öğretmenliğimden bu yana konuya duyduğum ilgi ve merakın, danışman hocamın tecrübesi, emekleri ve desteğiyle birleşmesinin bir ürünüdür. Öğrencisi olmaktan her zaman onur duyduğum, danışanı olduğum içinse kendimi şanslı addettiğim, geçmişte öğretmen olmama ve halen araştırmacı kimliğimi oluşturmama büyük katkılar sağlayan sevgili hocam Prof. Dr. Yıldız Uzuner'e her şeyden önce tüm içtenliği için çok teşekkür ederim.

Araştırmada kullanılan kontrol listesine değerli fikirleriyle katkı sağlayan sayın Doç. Dr. Halise Pelin Karasu'ya ve yürüttüğü dersler kapsamında okuma yazma gelişimine ilişkin kuramsal bilgilerimin temelini atan sayın Prof. Dr. Ümit Girgin'e teşekkür ederim. Ayrıca araştırmama sağladığı değerli katkıları için sayın Doç. Dr. Cevriye Ergül'e sonsuz teşekkürler.

Hayatımızın büyük bir bölümünde, aynı yerlerde ya da kilometrelerce uzakta olsak da, tüm yolları birlikte yürümüş olmaktan mutluluk duyduğum kardeşim Hatice Yıldırım'a ve her daim çok daha önceleri tanışmış olmam gerektiğini düşündüğüm Asena Kamer Usluadam'a benimle oldukları için teşekkür ederim. Bana öğretmenlik mesleğinde örnek olan ve yıllarca her konuda umudumu korumamı sağlayan dostum Sevgi Eren'e "her an yanımda gibi olduğu için" minnettarım. İşitme kayıplı çocukların eğitimi için yıllarca emek vermiş, öğretmenlikte kendimi bulmama sabır gösteren ve yaşamım adına kendisinden çok şey öğrendiğim Ayperi Öziş'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam süresince birliktelikleri ve desteklerinden dolayı değerli arkadaşlarım Dilek Yıldırım, Hüseyin Koç, Yunus Yılmaz ve Ebru Özdemir'e teşekkür ederim. İyi ve daha az iyi günlerde, iyi ve daha az iyi hissettiği anları önemsemeden, omzumdaki elini hep hissettiğim değerli arkadaşım Çiğdem Kol'a varlığı için teşekkür ederim. Ayrıca İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda birlikte çalıştığım tüm araştırma görevlisi arkadaşlarıma teşekkürler.

Yalnızca kendi çocukları için değil, tüm işitme kayıplı çocuklar için faydalı işler yapılmasını dileyerek benimle hayatlarını paylaşan katılımcı aileme sonsuz teşekkürler. Aynı zamanda bu araştırmaya katkı sağlayan öğretmen arkadaşlarıma da çok teşekkür

ederim. Son olarak, üzerimde emeği olan herkese ve tüm olumsuzlukları bir gün öncesinde bırakarak işine en iyi şekilde devam etmeye çalışan tüm ÖYP'li meslektaşlarıma teşekkürler.

Hilal ATLAR
Eskişehir 2017

23.05.2017

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangibir zamanda çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Hilal ATLAR

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xvii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Çocuklar Okuma Yazmayı Nasıl Öğrenirler?	2
1.2. Gelişen Okuryazarlık Görüşü	5
Tablo. 1.1. Belirli Yaş Aralıklarına Göre Betimlenen Gelişen Okuryazarlık Becerileri.....	8
1.3. Çocuklarda Yazılı ve Sözlü Dil Gelişiminin Kuramsal Çerçevesi	10
1.4. Oyun Kavramı ve Oyunun Okuma Yazmayla İlişkisi.....	13
1.5. Sözlü Dil ve Okuma Yazmanın İlişkisi.....	15
1.6. Erken Okuma Yazma Yaşantıları	16
1.6.1. Akademik okuryazarlık yaşantıları	17
1.6.2. İşlevsel okuryazarlık yaşantıları	20
1.7. İlgili Araştırmalar	21
1.7.1. İşiten çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin yapılan uluslararası araştırmalar	21

	Sayfa
1.7.1.1. Nicel araştırmalar	21
1.7.1.2. Nitel araştırmalar	23
1.7.2. İşiten çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin Tşrkiye’ de yapılan araştırmalar	30
1.7.2.1. Nicel araştırmalar	30
1.7.2.2. Nitel araştırmalar	32
1.7.3. İşitme kayıplı çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin uluslararası araştırmalar	33
1.7.3.1. Nicel araştırmalar	34
1.7.3.2. Nitel araştırmalar	35
1.7.4. İşitme kayıplı çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin Tşrkiye’de yapılan araştırmalar	38
1.8. Problem	39
1.9. Araştırmanın Amacı	40
1.10. Araştırmanın Önemi.....	40
2. YÖNTEM.....	42
2.1. Araştırmanın Modeli.....	42
2.2. Katılımcılar	43
2.2.1. Anne Çiğdem Hanım.....	43
2.2.1.1. Çiğdem Hanım’ın okuryazarlık geğmişi ve mevcut okuma alişkanlıkları	43
2.2.2. Baba Hşseyin Bey.....	46
2.2.2.1. Hşseyin Bey’in okuryazarlık geğmişi ve mevcut okuma alişkanlıkları	46
2.2.3. Odak çocuk Kemal	46
2.2.3.1. Kemal’in özgeğmişi ve özellikleri.....	46
2.2.3.2. Kemal’in eğitim bilgileri.....	47

2.2.3.3. Kemal'in işitsel algılama ve sözlü dil becerileri.....	47
2.2.3.4. Kemal'in bir günü	49
2.2.3.4.1. Yaz tatili döneminde Kemal'in bir günü	49
2.2.3.4.2. Okul döneminde Kemal'in bir günü	50
2.2.4. Kemal'in özel eğitim öğretmeni	51
2.3. Araştırmacılar	51
2.4. Araştırma Süreci	54
2.4.1. Araştırmaya hazırlık süreci.....	54
2.4.2. Araştırma ortamına giriş.....	55
2.4.3. Araştırma verilerinin toplanması	55
2.4.3.1. Veri toplama teknikleri ve verilerin analizi.....	58
2.4.3.1.1. Gözlemler	59
2.4.3.1.2. Görüşme	64
2.4.3.1.3. Belge	65
2.4.3.1.4. Ürün.....	66
2.4.3.1.5. Araştırmacı günlüğü	67
2.5. Araştırma Ortamı	68
2.5.1. Kemal'in ev ortamı.....	68
2.5.1.1. Oturma odası	69
2.5.1.2. Kemal'in odası	70
2.5.1.3. Mutfak	79
2.5.1.4. Banyo	85
2.5.2. Kemal'in destek eğitim aldığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi.....	86
2.5.3. Kemal'in yakın çevresi.....	90
2.5.3.1. Evin alışverişinin yapıldığı marketler	90

3.1.1.4.4. Kemal'in öğretmeniyle oynadığı oyunlar.....	114
3.1.1.5. Şarkı, bilmece ve tekerleme söyleme yaşantıları	115
3.1.1.5.1. Kemal'in şarkı söyleme yaşantıları	115
3.1.1.5.2. Kemal'in bilmece yaşantıları	116
3.1.1.5.3. Kemal'in tekerleme söyleme yaşantıları	117
3.1.1.6. Resim yapma.....	118
3.1.1.6.1. Kemal'in tek başına yaptığı resimler	118
3.1.1.6.2. Kemal'in annesiyle birlikte yaptığı resimler ...	120
3.1.1.6.3. Kemal'in öğretmeniyle yaptığı resimler.....	121
3.1.2. Kemal'in işlevsel okuryazarlık yaşantıları	122
3.1.2.1. Teknolojik aletleri kullanma	122
3.1.2.1.1. Kemal'in televizyonla ilgili yaşantıları	123
3.1.2.1.2. Kemal'in telefonla ilgili yaşantıları.....	124
3.1.2.2. Alışveriş yapma yaşantısı.....	124
3.1.2.3. Takvim yapma	125
3.1.2.4. Yiyecek hazırlama	126
3.1.2.5. Sipariş verme	126
3.1.2.6. Müze ve sergi gezisi	127
3.2. Kemal'in Gelişen Okuryazarlık Becerileri	129
3.2.1 Kemal'in 0-3 yaş arasındaki gelişen okuryazarlık becerileri - madde 1-9.....	130
3.2.2 Kemal'in 0-3 yaş arasındaki gelişen okuryazarlık becerileri – madde 10-14	130
3.2.3 Kemal'in 0-3 yaş arasındaki gelişen okuryazarlık becerileri – madde 15-19	131
3.2.4 Kemal'in 3-4 yaş arasındaki beceriler – madde 1-9.....	132

3.2.5 Kemal'in 3-4 yaş arasındaki becerileri – madde 10-16.....	134
3.2.6 Kemal'in 3-4 yaş arasındaki gelişen okuryazarlık becerileri – madde 17-20	134
3.2.7 Kemal'in 4 yaş sonrası gelişen okuryazarlık becerileri – madde 1-5.....	136
3.2.8 Kemal'in 4 yaş sonrası gelişen okuryazarlık becerileri – madde 6-10.....	136
3.2.9 Kemal'in 4 yaş sonrası gelişen okuryazarlık becerileri – madde 11-19.....	137
3.3. Annenin, İşitme Kayıplı Çocuğunun Okuma Yazma Gelişimine İlişkin Görüşleri.....	137
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	141
4.1. Tartışma ve Sonuç	141
4.1.1. Durum çalışmasının doğası,araştırmaya katkıları ve sınırlılıkları.....	141
4.1.2. İşitme kayıplı çocuğun okuma yazma ortamı.....	143
4.1.3. İşitme kayıplı çocuğun erken okuma yazma yaşantıları ve gelişen okuryazarlık becerileri	145
4.1.3.1. Kemal'in okuma yazma yaşantılarının türleri	147
4.1.3.2. Kemal'in okuma yazma yaşantılarının doğası	148
4.1.3.3. Kemal'in okuma yazma yaşantılarının doğası içinde yetişkinlerin rolleri.....	149
4.1.4. Araştırmanın sınırlılıkları	158
4.2. Öneriler	159
4.2.1. İleriki araştırmalara ilişkin öneriler	159
4.2.2. Uygulamaya ilişkin öneriler	160
KAYNAKÇA.....	161

EKLER
ÖZGEÇMİŞ

TABLULAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Belirli Yaş Aralıklarına Göre Betimlenen Gelişen Okuryazarlık Becerileri	8
Tablo 2.1. Veri Toplama Çizelgesi - 1 Yaz Dönemi.....	56
Tablo 2.2. Veri Toplama Çizelgesi – 2 Okul Dönemi.....	57
Tablo 2.3. Veri Toplama Tekniklerinin Araştırma Sorularına Dağılımı...	58
Tablo 2.4. Araştırma Verilerinin Miktarları ve Süreleri	59
Tablo 2.5. Araştırmada Saha Notu Tutularak Yapılan Gözlemlere İlişkin Bilgiler.....	60
Tablo 2.6. Araştırmada Video Kaydı İle Gerçekleştirilen Gözlemlere İlişkin Bilgiler	62
Tablo 2.7. Belgelere İlişkin Bilgiler	66
Tablo 3.1. Kemal'in Akademik Okuryazarlık Yaşantıları	102
Tablo 3.2. Kemal'in İşlevsel Okuryazarlık Yaşantıları	122
Tablo 3.3. Kemal' in Gelişen Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi-1.....	129
Tablo 3.4. Kemal' in Gelişen Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi-2.....	132
Tablo 3.5. Kemal' in Gelişen Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi-3.....	135

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Çocuğun Yaşamında Oyun-Rutin-Sözlü ve Yazılı Dil İlişkisi.....	12
Şekil 1.2. Çocukların Akademik ve İşlevsel Okuryazarlık Yaşantıları...	17
Şekil 2.1. Kemallerin Evinin Krokisi.....	69
Şekil 2.2. Oturma Odasının Krokisi.....	70
Şekil 3.1. Kemal'in Akademik ve İşlevsel Okuryazarlık Yaşantılarının Katılan Kişilerle Birlikte Gösterimi	101
Şekil 3.2. Kemal'in Yetişkinlerle Baktığı Kitap Türleri.....	107
Şekil 4.1. Kemal'in Okuma Yazma Yaşantılarına İlişkin Modelin Gösterimi.....	146

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 2.1. Kemal ve Ailesinin Yaşadıkları Evin Sokakta Bulunduğu Yer ve Evin Girişi	69
Görsel 2.2. Kemal'in Odasında Bulunan Masası ve Üzerindeki Materyaller.....	71
Görsel 2.3. Kemal' in Odasındaki Gardırobun Üzerindeki Yazı ve Resimler.....	71
Görsel 2.4. Kemal'in Odasındaki Gardırobun Üzerinde Asılı Olan Takvim.....	72
Görsel 2.5. Kemal' in Odasındaki Gardırop, Kitap Dolabı ve Şifonyer.....	73
Görsel 2.6. Sıklıkla Okunan Masal Kitabı	74
Görsel 2.7. Kemal'in Fotokopi Hikaye Kitapları.....	75
Görsel 2.8. Kemal ve Özel Eğitim Öğretmeninin Birlikte Yaptıkları Hikaye Kitabı	76
Görsel 2.9. Kemal ve Özel Eğitim Öğretmeninin Birlikte Yaptıkları Başka Bir Hikaye Kitabı	77
Görsel 2.10. Kemal ve Okul Öncesi Öğretmeninin Birlikte Oluşturdukları Hikaye Kitabı	78
Görsel 2.11. Buzdolabının Üzerindeki Yazılar.....	79
Görsel 2.12. Buzdolabının Alt Kapağındaki Etkinlik Listeleri ve Ürünler.....	80
Görsel 2.13. Kemal'in Buzdolabının Üzerindeki Ürünlerinden Bir Örnek-1.....	81
Görsel 2.14. Kemal'in Buzdolabının Üzerindeki Ürünlerinden Bir Örnek-2.....	82
Görsel 2.15. Kemal ve Annesinin Kalın/İnce Kavramlarını Paylaştıkları Resim.....	82

Görsel 2.16.	Kemal'in Resimlerinden Bir Örnek-3.....	83
Görsel 2.17.	Buzdolabının Üzerindeki Zamanında Uyuma Kuralı Listesi.....	84
Görsel 2.18.	Annenin Tarif Defteri.....	85
Görsel 2.19.	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinin Bulunduğu Apartmanın Kapısındaki Yazı.....	87
Görsel 2.20.	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezindeki Sınıfta Bulunan Mevsim Şeridi..	88
Görsel 2.21.	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezindeki Sınıfta Bulunan Takvim.....	89
Görsel 2.22.	Sokaktaki Duvar Yazısı.....	90
Görsel 2.23.	Marketin Önünde Bulunan Ekmekliğin Camındaki Yazı.....	91
Görsel 2.24.	Marketteki Etiket Yazıları.....	92
Görsel 2.25.	Mağazanın Giriş Katındaki Tabela.....	93
Görsel 2.26.	Mağazadaki Ürün Etiketindeki Yazılar.....	94
Görsel 2.27.	Restoranın Menüsündeki Yazılar.....	95
Görsel 2.28.	Otobüs Durağındaki Tabela.....	96
Görsel 2.29.	Yoldaki Resim ve Yazılar.....	96
Görsel 3.1.	Kemal'in Odasının Duvarındaki Kartondan Kesilmiş Sayılar.....	112
Görsel 3.2.	Kemal'in Resimlerindeki Eklemeler-1.....	119
Görsel 3.3.	Kemal' in Resimlerindeki Eklemeler-2.....	119

Görsel 3.4.	Kemal ve Annesinin Legolardan Yaptıkları Figürler.....	120
Görsel 3.5.	Kemal'in Legolardan Yaptıkları Figürleri Eklediği Resim...	121
Görsel 3.6.	Kemal'in Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Yaptığı Resim.....	122 123
Görsel 3.7.	Kemal'in İsteddiği Kanalı Seçtiği Kanal Listesi.....	127
Görsel 3.8.	Çiğdem Hanım'ın Kemal'le Yazılarını Paylaştığı Tabela...	
Görsel 3.9.	Çiğdem Hanım'ın Yaptıkları Etkinliği Kemal'le Paylaşarak Çizdiği Resim.....	128

KISALTMALAR DİZİNİ

- AVT : Audio Verbal Therapy / İşitsel Sözel Terapi
- İÇEM : İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- ÖYP : Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı
- RAM : Rehberlik Araştırma Merkezi

1. GİRİŞ

Çocuklar; dünyaya ilişkin soruları cevaplamak için, çevrelerindeki dünyayı anlamlandırmaya çalışan aktif öğrenenlerdir (Ferreiro ve Teberosky, 1983, s.67). Okuryazar bir toplumda doğan çocuklar, aynı zamanda yazılı bir dünyaya da adım atmış olurlar (Justice ve Sofka, 2010, s. 1). Böylece; çevrelerinde okuma yazma yaşantısıyla büyüyen çocuklar, tipik okuryazar davranışları gösterirler. Okuma yazmanın kurallarını bilen ve uygulayan bir okur olarak okula başlamasalar da; birçok çocuğun, yazılı dilin nasıl işlediği ve nerede kullanıldığına ilişkin bilgi sahibi olduğu bilinmektedir (Hall, 1987, s.3; Goodman, 1984, s. 52).

İlk bakışta okumanın tanımını yapmak kolay gibi görünse de, aslında karmaşık bir yapısının olduğu ifade edilmektedir (Robertson, 2009, s. 25). Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Okuma Paneli, okumayı;

fonemlere ilişkin becerilerin kazanılması, bilinmeyen sözcüklerin çözümlenmesi, akıcı okuma, okuduğunu anlama için sözcük dağarcığı ve arka plan bilgilerin kullanılması, yazının anlamını yapılandırabilmek için kullanılan stratejilerin gelişimi ve okuma için gerekli motivasyonun sağlanması gibi becerilerin edinilmesiyle gerçekleşecek, yazılı bir bilgidен anlam çıkarmaya ilişkin karmaşık bir sistemdir (National Reading Panel, 2000, s. VII).

Clay (2015, s. 6) okumayı; yazılı kodların, dilin ve görsel algılamının kullanılarak, deneyimlendiği oranda esneklik kazanan bir problem çözme ve mesaj alma etkinliği olduğunu belirtmektedir. Akyol (2005, s. 1), okumayı; *“ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkileşime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda anlam kurma süreci”* şeklinde ifade etmektedir. Göğüş’e (1978, s. 60) göre okuma, *“bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak”*tır. Yazma ise, daha çok bir anlatım biçimi olarak görülmektedir (Onan, 2015, s. 86). Daha geniş anlamıyla yazma; beyinde yapılandırılmış olan bilgilerden seçilen ve sıralama, ilişki kurma, analiz gibi birçok zihinsel işlemden geçerek düzenlendikten sonra; harf, sözcük ve cümlelere aktarılarak ifade edilen bilgilerdir (Güneş, 2007, s. 321).

Okuryazarlık kavramı düşünüldüğünde, eğitimciler ve araştırmacılar için en önemli soru; *“Çocuklar ne zaman okuryazar olmaya başlarlar?”* sorusudur. Eğer bu sorunun cevabı, *“Okula başladıkları zaman”* ise; okul öncesi dönemde neler olduğuna bakmaya ihtiyaç yok demektir (Durkin, 1966, akt. Hall, 1987, s. VII). Ancak çocukları doğumdan itibaren gözlemleyen araştırmacılar, okula başlamadan önce çocukların;

yazılı dil farkındalığının, yazı ile insan arasındaki ilişki farkındalığının olduğunu ve okuma yazmanın çocuklar için yaşamın çok erken dönemlerinde başladığını düşünmektedir (Clay, 1966, Durkin, 1962, s. 147-151; Goodman, 1984, s. 52; Hall, 1987, s. 3; Teale ve Sulzby, 1986, s. XVIII). Yapılan araştırmalar, işitme kayıplı çocukların da okuma yazmayı, normal işiten yaşlılarına benzer şekilde öğrendiklerini ve okuryazar bir çevrede büyüyen işitme kayıplı çocukların, normal işiten çocuklarınkine benzer okuryazar davranışları sergilediklerini göstermektedir (Conway, 1985, s. 91; Ewoldt, 1985, s. 109; Geers, 2002, s.172-183; Truax, 1978, s. 293; Williams, 2004, s. 361; Uzuner, 1993, s. 190). Bu bağlamda; aşağıda ele alınan başlıkların işitme kayıplı çocuklarla da ilişkili olduğu söylenebilir.

1.1. Çocuklar Okuma Yazmayı Nasıl Öğrenirler?

Çocukların okuma ve yazmayı öğrenmelerine ilişkin görüşler, geçmişten günümüze değişiklikler göstermektedir. Araştırmacıların; okuryazar bir çevrede büyüyen çocukların, okul öncesi dönemde okuryazar davranışları sergilediğini kanıtlayan çalışmaları bulunsa da (Davidson, 1931, s. 119; Iredell, 1898; akt. Hall, 1987, s. 4), 1960lı yıllara kadar çocukların okuma yazmayı nasıl öğrendiklerine ilişkin baskın olan görüş “*okumaya hazırlık*” (*reading readiness*) görüşüdür (Durkin, 1962, s. 147-151; Uzuner, 1993, s. 7).

Okumaya hazırlık görüşünün temelleri, Morphett ve Washburne’un (1931, s.498-503) çocukların zeka yaşı ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaları ile atılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri’nin Illionis eyaletine bağlı Winnetka kentinde yürütülen araştırmaya ilköğretim birinci sınıfa başlayan 141 çocuk katılmıştır. Çocuklara okul döneminin başında, ortasında ve sonunda olmak üzere üç kez Detroit First Grade Intelligence Test ve Stanford Binet testleri uygulanmıştır. Okuma süreci 21 basamağa ayrılmış ve en az 13 tanesinin tamamlanması “okumada yeterli ilerleme” olarak kabul edilmiştir. Böylece çocukların zeka testlerinden aldıkları puanlar ile okuma öğretimi süresince sözcük tanıma testlerinden aldıkları puanların ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonunda; çocukların zeka yaşları ile okuma süreçleri ve sözcük tanıma becerileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu ifade edilmiş ve “Okumaya başlamayı, çocukların zihinsel yaşları 6 yaş 6 ay olana kadar ertelemeye değer.” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, dünyadaki eğitim sistemi üzerinde oldukça etkili olmuş ve

okumaya hazırlık görüşünün kuramsal çerçevesini oluşturmuştur (Teale ve Sulzby, 1986, s. IX). Genel olarak okumaya hazırlık görüşünün savunduğu düşünceler şunlardır:

1. Çocuklar 6 yaş ve sonrasına kadar okuma ve yazma öğrenmeye hazır değildirler (Morphett ve Washburne, 1931, s. 503).
2. Okuma öğretimi, ancak çocuklar okuma için birtakım önkoşul becerileri sağladıklarında etkili olabilir (Teale ve Sulzby, 1986, s. XIII). Başka bir deyişle, birey okuryazarlık yoluna girmeden önce temel becerileri yeterli düzeyde gerçekleştirebiliyor olmalıdır (Hall, 1987, s. 7).
3. Gerekli temel beceriler öğretilmelidir. Okuryazarlık için gerekli temel becerilerin öğretimi bağlamdan uzak ve değer yargılarından bağımsız bir etkinliktir (Hall, 1987, s. 7). Okuma öğretimi, okumanın işlevini göz ardı etmekte ve daha çok mekanik becerilerin öğretimi yönünü vurgulamaktadır (Teale ve Sulzby, 1986, s. XIII). Okuma ve yazma öncelikle yazılı harf ve seslerin ilişkisini de içeren görsel-algısal bir süreçtir (Hall, 1987, s. 10).
4. Öğretim yalnızca okumayla ilgili kaygılar taşır. Bu durum yazıyı oluşturma ve yazmanın diğer kısımlarının (harf yazımı ve el yazısı hariç) çocuklar okumayı öğrenene kadar ertelenebileceğini gösterir (Teale ve Sulzby, 1986, s. XIII).
5. Formel öğretimden önce neler olduğuyla ilgilenilmez (Teale ve Sulzby, 1986, s. XIII). Birey okumayı öğrenmeye başladığında, sıralı ve sistematik bir yol izlenir (Hall, 1987, s. 10).
6. Bütün çocuklar sıralı okuma becerilerinden oluşan bir yapıdan geçerler. Süreçteki ilerlemeleri periyodik olarak formel testlerle değerlendirilerek izlenmelidir (Teale ve Sulzby, 1986, s. XIII).

Bu düşüncelerden hareketle okumaya hazırlık görüşü; çocuk için ancak çeşitli alt becerileri kazandıktan sonra gerçek okumanın başlayacağını belirtmektedir. Aynı zamanda okumaya hazırlık görüşü, okuma ve yazmaya hazırlık becerilerinin öğretmen kontrolü altında ve okul benzeri ortamlarda başladığını savunmaktadır (Teale ve Sulzby, 1986, s. IX). Çocuğun bu öğrenme ortamındaki rolü ise baştan sona kadar öğretmenin yönergelerini takip etmektir (Hall, 1987, s. 11). Ayrıca okumaya hazırlık görüşü, yalnızca okumanın öğrenilmesiyle ilgili kaygılar taşımakla beraber; yazmanın da, çocuklar okumayı öğrenene kadar ertelenebileceğini vurgulamaktadır (Teale ve Sulzby, 1986, s. XVI).

Clay'in (1966) beş yaşındaki çocuklarla yaptığı araştırma; çocukların, erken dönemdeki okuma yazma gelişimini ele alan araştırmaların öncüsü sayılmaktadır (Constantine, 2004, s. 25; Teale ve Sulzby, 1986, s. XV; Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 849; Williams, 2004, s. 353). Clay (1966, akt. Clay, 2015, s. 11) Auckland'da yürüttüğü araştırmasında, beş yaşındaki çocukların altı yaşına gelene kadarki süreçleri boyunca gerçekleşen okuryazar davranışlarını gözlemlemiştir. Çocukları sınıf ortamında her hafta gözlemleyen Clay, evdeki yaşantılarının kayıt altına alınmasında çocukların anneleriyle işbirliği içinde çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda; çocukların, okul öncesi dönemde okuma yazmayla ilgili bilgi sahibi olduğu ve okuryazar davranışları gösterdikleri belirtilmiştir (Clay, 1966, akt. Clay, 2015, s. 11). Böylece; 1960lardan, 1980lere kadar yapılan araştırmalar, çocukların okuryazar olmaya nasıl başladıklarına ilişkin düşünceleri ve yapılan uygulamaları değiştirmenin yanı sıra; okuryazarlık sürecindeki becerilerin gelişiminin daha fazla incelenmesini beraberinde getirmiştir (Morrow, 2007, s. 20; 2009, s. 23).

Çocukların erken dönemde geliştirdikleri ve okuryazarlıkla oldukça ilişkili bulunan en az üç bileşenden söz edilmektedir. Bu bileşenlerin; a) okul öncesi dönemde çocukların yazının bir anlamı olduğunu düşünmeleri, b) yazılı ürünler ile okuma yazma arasındaki ilişkiyi fark etmeleri ve c) alfabedeki sesleri kullanmayı anlamaya başlamaları olduğu belirtilmektedir (Constantine, 2004, s. 25; Snow vd., 1998, s. 113). Çocuklar, 18-24 ay arasında gözden kaybolan nesnelere hatırlamalarıyla başlayan süreçte; çizimlerin insanları, olayları ve nesnelere anlatmaya yaradığını fark etmektedirler. Böylece okuma yazma becerileri kendini göstermeye başlamaktadır. Bu beceriler, çocukların günlük hayatta okuma yazma yaşantılarıyla karşılaşma sıklığıyla birlikte zenginleşmektedir (Constantine, 2004, s. 90). Zamanla yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık kazanmaya başlayarak; sözcük dağarcıklarında da var olan bilgilerini, resimler, şekiller ve çizimler yoluyla aktarmaktadırlar (Schirmer, 2005, s. 134). Böylece, bir kitabın resimlerine bakarak okur gibi yapma, karalamalar ve çizimler yapma ve yetişkinin yazdıklarını kopyalayarak yazı yazmayı deneme gibi erken okuryazarlık davranışları göstermektedirler (Holdaway, 1979, s. 15; Sulzby ve Teale, 1987, s. 6-119).

İşitme kayıplı çocukların; yetersizliklerine bağlı olarak dinleme becerilerinde, sözlü dil ve sesbilgisel farkındalık gelişimlerinde birtakım gecikmeler yaşayabildikleri bilinmektedir (Kretschmer, Kretschmer ve Truax, 1978, s. 104; Tüfekçioğlu, 2007, s.

25). Gelişen okuryazarlığın alt becerileri olarak ifade edilen bu alanların, işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinde de yaşlılarından yavaş ve farklı bir ilerleme göstermelerine neden olabileceği belirtilmektedir (Easterbrooks vd., 2008, s. 98-99). Ancak işitme kayıplı bir çocuğun; zengin bir okuma yazma ortamında, yakın çevresindekilerle nitelikli okuma yazma yaşantılarının olmasıyla, işiten yaşlılarına benzer okuryazarlık becerileri geliştirebileceğinden söz edilmektedir (Uzuner, 1993, s. 224).

Erken dönemde çocuklarda gelişen okuma yazma becerilerinin gözlenmesiyle, uluslararası alanyazında “emergent literacy” kavramı doğmuştur (Schirmer, 2005, s. 112; Morrow, 2009, s. 24, Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 849). Bu kavram; ülkemizde, araştırmacılar tarafından “gelişen okuryazarlık” (Karasu, 2014, s. 299-310; Girgin, 2003, s. 141), “erken okuryazarlık” (Karaman, 2013, s. 1-275; Kargın vd., 2015, s. 237-268) ve “filizlenen okuryazarlık” (Baydık, 2003, s. 77-89; Uzuner, 1996, s. 27) olarak çeşitli şekillerde adlandırılmıştır. Bu çalışmada ise; gelişen okuryazarlık kavramı kullanılmıştır.

1.2. Gelişen Okuryazarlık Görüşü

Clay’in (1966, akt. Hall, 1987, s. 4) çocukların erken dönemdeki okuma yazma yaşantılarını inceleyen araştırmasından yıllar önce; Davidson’ın (1931, s. 119) erken çocuklukta okuryazarlık alanında yaptığı araştırma bulunmaktadır. Davidson’un amaçlarından ilki, dört yaşındaki çocukların okumayı öğrenebilecekleridir. İkinci olarak da parlak, ortalama ya da donuk zekaya sahip olduğuna bakılmaksızın aynı yaştaki benzer deneyimler yaşayan çocukların okumayı eşit olarak öğrenebileceklerini ortaya koymaktır. Zihinsel yaşı dört olan 13 çocukla yapılan çalışmada çocuklar üç, dört ve beş yaş olarak üç gruba ayrılmıştır. Dört buçuk hafta süreyle, her gün gerçekleşen okuma dersinin onar dakikası gözlenmiştir. Bu sürecin sonunda çocuklara okuma testi uygulanmıştır. Çalışmanın sonucu, her çocuğun bazı sözcükleri öğrendiğini, en başarılı çocuğun 269 sözcüğü tanıdığını ve en az başarılı çocuğunsa 20 sözcüğü okuyabildiğini göstermiştir. Aynı zamanda sonuçlar üç yaşındaki parlak çocukların yaşça büyük olan çocuklardan üstün olduğunu göstermiştir. Çalışmanın genellenememe ve okuma öğretiminin kısa süreli olması gibi sınırlılıkları bulunsa da; çalışma altı yaşından küçük çocuklara okumanın öğretilebileceğini ve okuma başarısında zihinsel yaştan kronolojik yaştan daha önemli olduğunu göstermiştir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların okuma becerileri konusuna ilgi duyulsa da, bu dönemin yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisinin farkına sonradan varıldığı bilinmektedir (Teale ve Sulzby, 1986, s. XVI). Çünkü öncesinde okumanın, yazma becerisinden önce geliştiğine ilişkin genel bir kanı hakimdir; fakat sonraki dönemlerde, okuma ve yazmanın birbirini destekleyen süreçler olarak gözlenmesi gerektiğinden söz edilmektedir (Deford, 1981, s. 652). Marie Clay'in (1966, akt. Hall, 1987, s. 4), beş yaşındaki çocuklarla yaptığı çalışmasında, çocukların formel olmayan etkinlikler içerisinde okuma yazmaya ilişkin bilgi sahibi olduklarını fark etmesiyle doğan gelişen okuryazarlık kavramı çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Whitehurst ve Lonigan (1998, s. 848)'a göre gelişen okuryazarlık; çocuğun okumaya hazırlık ve okuma yazma dönemlerinin arasında belirgin bir sınır olmaksızın; gelişimsel sürecinin içinde kendini gösteren bir okuryazarlık edinimidir. Holdaway (1979, s. 15) ise gelişen okuryazarlığı; küçük çocukların, geleneksel okuryazarlık döneminden önce sergilediği okuma ve yazma davranışları olarak tanımlamaktadır.

Teale ve Sulzby (1986, s. VI), "Literacy" / "Okuma-yazma" yerine, "Emergent Literacy" "Gelişen Okuryazarlık" teriminin kullanılmasının birtakım gerekçelerinden söz etmektedirler. Bunlar şu şekilde sıralanabilir: (1) Okuryazar toplumlarda büyüyen çocuklar, yaşamın erken dönemlerinde okuma yazmayı öğrenmeye başlarlar, (2) Okuma ve yazmanın işlevleri de bu öğrenmenin bir parçasıdır, (3) Sözlü ve yazılı dil birbiriyle ilişkili olarak gelişim gösterir, (4) Okumanın yanı sıra yazmayı da kapsar ve (5) Çocuklar yazılı dilin amaçlarını ve işlevlerini de edinirler.

Marie Clay ile aynı yıllarda Durkin (1963, s. 143-148); California'da okula başlayan 5103 çocuktan, okul öncesi dönemde okuma yazma öğrenmiş olan 49 çocuğun üçüncü sınıf düzeyine gelene kadar okuma başarılarını incelemeyi amaçlamıştır. Katılımcıları belirlemek için ilk aşamada okuma testi yapılmış, basit cümleler içinde ya da ayrı sözcükler olarak hazırlanmış 37 sözcük verilmiştir. En az 18 sözcüğü sesli olarak doğru okuyabilen 49 öğrenci katılımcı olarak seçilmiştir. Çocukların okuma düzeyleri, okul eğitimine başlamadan önce ve eğitim süresince periyodik olarak standart okuma testleriyle ölçülmüştür. Durkin, çocukların erken dönemde okumalarını kolaylaştıran etmenleri belirleyebilmek amacıyla çocukların aileleriyle de görüşmeler yapmıştır. Araştırma sürecinde 24 öğrencinin farklı okullara devam etmesi sebebiyle bu sayı 25'e düşmüştür. Araştırmanın ikinci kısmı New York'ta yürütülmüştür. İlk çalışma ile ikinci çalışma arasındaki temel fark, erken dönemde okuyan ve okuma bilmeden

eğitime başlayan çocukları karşılaştırmış olmasdır. 25 çocuktan oluşan deney grubu ile 25 çocuktan oluşan kontrol grubuna, Stanford Binet ve Kuhlmann-Anderson zeka testlerini uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların zeka testlerinden aldıkları puanların birbirlerinden farklı olmadığı ve erken dönemde okuma yazma öğrenen çocukların okul döneminde okuma başarılarının daha yüksek olduğu bulguları elde edilmiştir. Ailelerle yapılan görüşmelerden ortaya çıkan sonuçlarda, okul öncesi dönemin okuryazarlık için değerli olduğu, ailelerin okumanın sadece eğitimi bir kişi tarafından verilmesinin gerekliliğine inanmadıkları, çocuklarının ilgilerini okumayı öğrenmeleri adına kullanabildikleri, “okulculuk” oynamanın kardeşler ve akranlar arasında yaygın olduğu ve ailelerin çocukların okuma yazma öğrenmelerinde önemli bir rol oynadıkları vurgulanmıştır. Araştırmanın sonuçları aynı zamanda erken okuma ve sosyo-ekonomik düzey arasında bir bağlantı olmadığını ortaya koymuştur. Durkin çocuklarıyla zaman geçiren, onlara okumalar yapan, çocukların sorularına ve yardım taleplerine cevap veren, kendi yaşamlarında okumanın rahatlamamanın, bilginin ve zevkin zengin bir kaynağı olduğunu gösteren ebeveyn varlığının öneminden söz etmiştir.

Clay (1975, s. 7-62) yaşları dört yaş on ay ve yedi yaş arasında değişen çocukların okul ortamındaki yazılı ürünlerini ve yazma davranışlarını incelemiştir. Çocukların anlatmak istediklerini resimlerle, resimle birlikte karalama yazılarla, taklit çizgilerle, harfe benzer taklit çizgilerle ifade ettiklerini gözlemlemiştir. Araştırma sürecinde çocuklar harflere benzer karalamalar yaparak yetişkine yazdıkları şeyleri sözel olarak ifade etmişlerdir. Clay, çocukların yazının bir anlamı olduğunun ve mesaj iletmek için kullanıldığının farkında olduklarını belirtmiştir. Ayrıca çocukların yetişkinin yazılarını kopyalamaya başladıklarını böylece sesbilgisel farkındalık ile birlikte karalamalarının gerçek yazılara dönüştüğünü vurgulamıştır. Çocukların yazıya ilişkin deneyimleri arttıka yazıdaki harflere, sözcüklere ve cümlelere ilişkin farkındalık da kazanacaklarını ifade etmiştir. Çünkü bu deneyimlerin, çocuğun ilgisini önce yazıya sonra yazının temel unsurlarına çekeceğini ve böylece yazılı dildeki iletilerin bir araya nasıl geldiğini zamanla anlayabileceğini belirtmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli raporunda (National Early Literacy Report, 2008, s. 55-107), çocukların doğumdan beş yaşına kadar geçen sürede gösterdikleri gelişen okuryazarlık becerileri altı alana ayrılmıştır.

Bunlar: (a) alfabetik bilgi, (b) yazıya ilişkin kavramlar, (c) sesbilgisel farkındalık (d) çocuğun keşfini yansıtan yazılar (Invented Spelling), (e) sözlü dil ve (f) isim yazmadır.

Alfabetik bilgi; alfabedeki her bir harfin alıcı ve ifade edici dilde çocuk için bir karşılığının olması olarak tanımlanmaktadır. *Yazıya ilişkin kavramlar*; yazının organizasyonu ve yönüne ilişkin çocuğun bilgi sahibi olması, yazının belli kuralları olduğunu, soldan sağa (kullanılan dile uygun olarak) ve yukarıdan aşağıya doğru düzenlendiğini fark etmeye başlaması şeklinde ifade edilmektedir. *Sesbilgisel farkındalık* ise; konuşma dilinin seslerine ilişkin algı ve konuşma dilindeki seslerin farkında olabilme olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun keşfini yansıtan ve giderek yazıya benzeyen karalamalar yazılı dilin temsili kabul edilmektedir. Ayrıca çocuğun konuşma dilinin anlamsal, dilbilgisel ve anlatıma dayalı yönlerini kullanabilmesi ve *kendisinin ya da yakın çevresindekilerin isimlerini yazabilmesi* de gelişen okuryazarlık becerileri kapsamında yer almaktadır. Alanyazındaki çeşitli kaynaklarda betimlenen, çocukların belirli yaş aralıklarındaki gelişen okuryazarlık becerileri Tablo 1.1’de gösterilmektedir (Karmiloff-Smith, 1992, s. 93-96 ; Kümmerling-Meibauer, 2015, s. 25; Morrow, 2009, s. 298-378; Snow, Burns ve Griffin, 1998, s. 42-61).

Tablo 1.1. Belirli Yaş Aralıklarına Göre Betimlenen Gelişen Okuryazarlık Becerileri

0-3 Yaş Arasındaki Beceriler

Kitapları kapak sayfalarından tanır.
Kitap okuyormuş gibi yapar.
Kitabın nasıl tutulduğunu bilir.
Kitabın sayfalarını çevirir.
Yakın çevresindeki kişilerle paylaşımli hikaye etkinliğine katılır.
Hikaye dinlemekten hoşlanır.
Yetişkinin kendisine kitap okumasını ister.
Kitapları tekrar okumaya istekli olur.
Kitaplardaki nesnelere adlandırır.
Kitaplardaki karakterlere ilişkin yorumlar yapar.
Resim ve yazıyı birbirinden ayırmaya başlar.
Yazıları ve sayıları birbirinden ayırmaya başlar.
Kitaplardaki resimlerle gerçek nesnelere arasında ilişki kurar.
Yazının bir anlamı olduğunu fark eder.
Amaçlı karalamalar yapar.
Harflere benzeyen karalamalar yapar.
Sesli oyunlardan, anlamsız sözcük oyunlarından ve şarkılardan hoşlanır.
İsminin yazılması gibi yazılara ilgi gösterir.
Yetişkinini yazması konusunda yönlendirir.

Tablo. 1.1. Belirli Yaş Aralıklarına Göre Betimlenen Gelişen Okuryazarlık Becerileri (Devam)

3-4 Yaş Arasındaki Beceriler

Hikaye dinlemekten ve hikayeye ilişkin konuşmaktan hoşlanır.
Çevresindeki yazıları, logoları fark eder, tanır.
Çevresindeki yazıların kitaptaki yazılar gibi olduğunu bilir.
Yazının kullanım çeşitliliğini ifade eder.
Kendi ürünlerini yetişkinle paylaşır.
Konuşmasında kitap dilindeki yeni sözcükleri ve dilbilgisel yapıları kullanmaya başlar.
Dildeki tekrarlayan sesler dikkatini çeker.
Sözel yönergeleri takip eder ve anlamlandırır.
Hikayelerde olayların birbirini takip ettiğini algılar.
(Örn: Bir sonraki olayın paylaşılmasını bekler/Soru yöneltir/ Sayfayı çevirmek ister)
Kitaplardaki olayları kitap cümleleriyle anlatarak okuyormuş gibi yapar.
Yazının soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilir. (Türkçe ve İngilizce gibi dillerde)
Hikayelerde geçen olaylarla gerçek yaşantı arasında ilişki kurarak birkaç sözcükle ifade eder.
Hikayelere ilişkin sorular sorar.
Hikayelere ilişkin anlamlı yorumlar yapar.
İsminin ilk harfini tanır.
Yakın çevresindeki kişilerin isimlerinin ilk harflerini tanır.
On tane harf sembolünü tanıyabilir ve harf-ses eşlemesi yapabilir.
Sık kullanılan sözcüklerdeki sözcük başı sesleri fark eder.
Oyun etkinliği içinde yazı işlevi taşıyan karalamalar kullanabilir.
Kafiye kullanmaya başlar.

4 Yaş Sonrası Beceriler

Harfleri ve sesleri tanır.
Hikayelerde birbirini takip eden olaylara ilişkin tahminlerde bulunur.
Hikayelerde geçen olaylarla gerçek yaşantı arasında ilişki kurarak kendi yaşantısından örnekler verir.
Açıklama yaparken ve yeni bilgiler keşfederken betimleyici bir dil kullanır.
Bildiği harfleri kullanarak yazma denemeleri yapar.
Sık kullanılan yazılı dil kalıplarını taklit ederek yazma denemeleri yapar (isimler, markalar gibi)
Yazma ve okuma gayreti gösterir (Örn: Hikaye yazmaya ve yazdığını okumaya çalışır)
Sözlü dildeki sözcükleri yazılı formuyla eşler.
Sözcük başı sesleri tanır.
Bir sözcüğü oluşturan harfleri tanımaya başlar.
Yetişkinin göstererek okuduğu sözcüğü takip eder.
Dinlediği sözcüğün içindeki sesleri bulmaya başlar.
Sözcükleri yazılı formlarından okumayı dener.
Yazılı dili günlük yaşamda işlevsel kullanabilir.
(Örn: Logoları ve markaları tanır / Aletleri üzerindeki yazıları tanıyarak kullanır / Resimlerinde, çizimler kullanarak bu çizimlerin ne ifade ettiğini anlatır.
Harf-ses eşlemesi yapar.
Alfabedeki seslerin her birinin ismi olduğunu ve görsel olarak bir simge ile gösterildiğini bilir.
Resimlerinde harf sembolleri kullanmaya başlar.
Sık karşılaştığı sözcükleri kendiliğinden tanır.
Yetişkin yardımıyla yazma denemeleri yapar.

1.3. Çocuklarda Yazılı ve Sözlü Dil Gelişiminin Kuramsal Çerçevesi

Sözlü dilin çocukların yazılı dil gelişimlerinde önemli bir rol oynadığı ve karşılıklı olarak erken dönemde yazılı dil gelişiminin de çocukların sözlü dil gelişimlerini desteklediği bilinmektedir (Berninger ve diğerleri, 2006; s. 62; Kaderavek, Cabell ve Justice, 2009, s. 104; Sulzby, 1985, s. 467; Sulzby ve Teale, 1985, s. 11; Tannen, 1982, s. 18; Uzuner, 1993, s. 224). İşitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin, işiten çocuklarla aynı süreçleri izlediği, ancak sözlü dil becerilerinde yaşanabilen gerilikler olabildiği ifade edilmektedir. Yine de son yıllarda artan erken tanı, cihazlandırma ve koklear implant kullanımının; işitme kayıplı çocukların dinleme ve sözlü dil becerilerini, önceki yıllara oranla olumlu etkilediği de vurgulanmaktadır (Turan vd., 2012, s. 142-150; Wie vd., 2007, s. 232-243). Çalışmanın bu bölümünde; çocuklarda sözlü ve yazılı dilin gelişimi; (a) davranışçı kuram, (b) doğuştancı kuram, (c) bilişsel kuram, (d) bilgiyi işleme kuramı ve (e) sosyal etkileşim kuramı yaklaşımları çerçevesinde açıklanmaya çalışılacaktır.

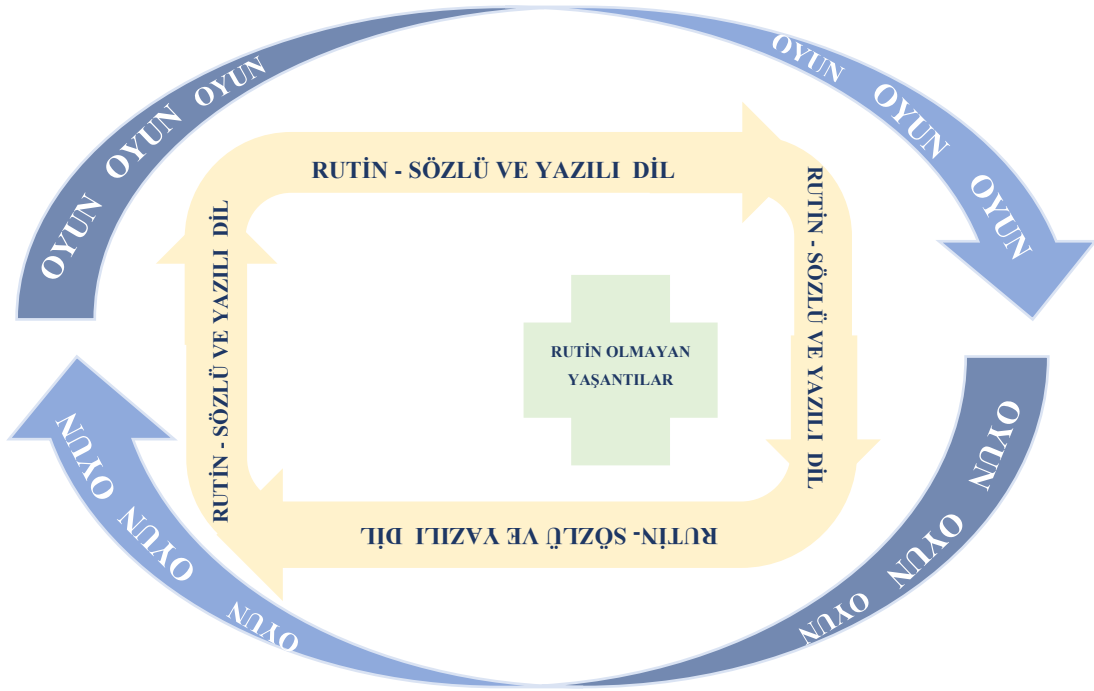
Davranışçı kuram; çocuğun kullandığı taklit dili, çevresinin pekiştirmesi yoluyla öğrendiğini vurgulamakta ve bütün güvenceyi çevreye vererek çocuğu pasif olarak görmektedir (Skinner, 1976, s.61-165). Doğuştancı kuram ise; insanların dil girdilerini algıladıkları bir “dil edinim aracı” (language acquisition device) ile doğduklarını ve çocukların bu dil edinim aracı ile dilin kurallarını çözümlediklerini kabul etmektedir. Ayrıca dilin ediniminde kritik dönemin erken çocukluk evresi olduğunu belirtmektedir. Dil ve anlam arasında bir ilişki olduğunu kabul etmesinin yanı sıra, bu ilişkinin her zaman gerekli olmadığını savunmaktadır (Chomsky, 2006 s. 102-106; Lenneberg, 1969, s. 635-645). Bilişsel kuram; dil ediniminde gelişim evrelerinin ve düşünmenin önemini vurgulamaktadır. Bireyin, çevresine bir şekilde uyum sağladığından ve belirli gelişim evrelerinden geçerek dili edindiğinden söz etmektedir (Bruner, 2006; s. 47-56). Bilişsel gelişimin aşamalandırıldığı dönemlerde, bilgiyi işleme kuramı ise; bilginin nasıl işlendiği ve depolandığı konularına odaklanmaktadır. Dilin dikkat ve algı yoluyla, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktırılmasıyla öğrenildiğini ifade etmektedir (Bates, 1979, s.61-63; MacWhinney, 2015, 5). Sözü edilen tüm bu kuramların; birbirini besleyen yanları bulunsa da, dil edinimini açıklamada yetersiz kaldıkları alanlar bulunmaktadır. Davranışçı ve doğuştancı kuramlar, dili işlevinden ayrı olarak değerlendirmektedir (Garton ve Pratt, 1998, s. 18-19; Harste vd., 1984, s. 43). Bilişsel kuram; dil ve düşünce kavramlarını örtüşük olarak incelese de, yaşantıya sadece

deneyim olarak bakmaktadır ve gelişim dönemlerine ilişkin yorumlarıyla bireysel farklılıkları göz ardı etmektedir (Bruner, 2006, s. 47-56; Gleason, 2005, s. 235-245). Bilgiyi işleme kuramı ise, bireyin kendisini dili öğrenmesinden sorumlu tutmaktadır ve çevresindeki dili bireyin kendisinin seçerek depoladığını savunmaktadır (Bates, 1979, s. 61-63). Bu doğrultuda; çocuklarda dil ve okuryazarlık gelişimini en iyi açıklayabilen kuramın; sosyal etkileşim kuramı olduğu belirtilmektedir (Uzuner, 1996, s. 95-103).

Sosyal etkileşim kuramına göre; çocuğun yakın çevresinden duyduğu günlük dil, her zaman düzenli ve seçilmiş yapılardan oluşmamaktadır. Başka bir deyişle günlük dil; genellikle gelişigüzel sözcükler, cümleler ve doğal monologlar barındırmaktadır. Dolayısıyla söz öncesi dönemdeki bir çocuk için sesler, jest-mimikler bir araçken; zamanla sözel ifadeler ve yazılı dil olarak adlandırılan karmaşık sistemler de sözel dönemde çocuğa araç olmaktadır (Bodrova ve Leong, 2010, s. 30; Halliday, 1975, s. 7). Çocuklar, günlük rutinlerde etkileşimli olarak deneyimledikleri yaşantılar yoluyla yetişkinlerden destek almaktadırlar. Sosyal etkileşim kuramı; yetişkinin çocuğa bu desteğini, “*Yakınsal Gelişim Alanı*” (*zone of proximal development*) ile açıklamaktadır. Yakınsal gelişim alanı; çocuğun gerçek gelişim düzeyi ile, yetişkin rehberliğine ya da akran işbirliğine ihtiyaç duyduğu potansiyel gelişim alanı arasındaki mesafedir (Vygotsky, 1978, s. 86). Yetişkinin rehber olduğu yakınsal gelişim alanını, çocuğun yetişkinle geçirdiği dil ve okuma yazma yaşantılarında görmek mümkündür (Whitehead, 2010, s. 84-92). Örneğin; çocukla kitap bakma, çocuğa kitap okuma, birlikte oyun oynama ve kültürel öğeleri de barındıran yazıyla ilişkili tüm günlük rutinlerin içerisinde; sosyal etkileşim yer almaktadır (Machado, 2012, s. 55-67; Vygotsky, 1978, s. 92-104). Bebeklerle kitap bakılırken; bebeğin etkinliğe katılması, yetişkini dinlemesi, sesleri tekrar etmesi ya da sesler çıkarması, sözel olmayan tepkiler vermesi, yetişkini onaylaması ve yetişkinin kendisini onaylamasını beklemesi sosyal etkileşimin parçasıdır. Zamanla sosyal etkileşimin bu ürünlerine; kitapta geçen olaylar hakkında sorular sormak, yetişkinin sorularına cevap vermek, günlük yaşantıdan örnekler sunmak ve kitaplarda geçen dil kalıplarını da günlük yaşantıya taşımak da eklenmektedir (Machado, 2012, s. 55-67). Böylece çocuklar; sözlü ve yazılı dilin bir amacı ve işlevi olduğunu, insanların duygu ve düşüncelerini aktarmaları için iletişimsel bir araç niteliği taşıdığını yetişkinden öğrenmektedirler (Schirmer, 2005, s. 113).

Çocuklar, yetişkinlerle paylaştıkları günlük rutinlerin yanı sıra; tek başına oldukları ve yetişkinle etkileşim kurmadıkları yaşantılar esnasında da okuryazar

davranışları sergilemektedirler. Bu davranışlar kimi zaman bir kitabı okur gibi yapma, kimi zaman sembolik oyunların içinde okuma ve yazmayı kullanma ya da karakter ve olayları oyunlarına taşıma olarak kendini göstermektedir (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Branscombe ve Taylor, 2000, s. 169-187; Heppner, 2016, s. 459-473; Fein vd., 2000, s. 30-40). Ancak çocuklar; tek başınayken de sergiledikleri bu davranışları, daha önce yetişkinlerle sosyal etkileşim kurdukları dil ve okuryazarlık deneyimleri ile düzenlemektedirler. Dolayısıyla; çocukların hem tek başına hem de yetişkinle birlikte oldukları dil ve okuryazarlık yaşantıları aslında sosyal etkileşimlerin ürünleridir (Bruner, 1983, s. 23; Uzuner, 1996, s. 95-103). Öte yandan; çocukların günlük rutinleri içerisindeki tüm yaşantılar birer oyundur (Roskos ve Christie, 2000, s. 1). Çünkü oyun, “*çocuğun işi*” dir (Bruner, 1972, s. 162). Çocukların günlük rutinler ve rutin olmayan diğer yaşantılar içerisindeki sözlü ve yazılı dil gelişimlerinin oyun ile ilişkisi Şekil 1.1’de şu şekilde görülebilir.



Şekil 1.1. Çocuğun Yaşamında Oyun-Rutin-Sözlü Ve Yazılı Dil İlişkisi

Çocuğun tüm yaşantılarını kapsamı bakımından oyunun; ayrı bir başlıkta kavramsal ve kuramsal yapısı ile gelişen okuma yazmayla ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır.

1.4. Oyun Kavramı ve Oyunun Okuma Yazmayla İlişkisi

Oyun kavramı; a) çeşitli davranışları içine aldığından, b) sürecin içinde bu davranışlar değişkenlik gösterdiğinden, c) bir sonraki adımın tahmini zor olduğundan d) materyali herhangi bir şey olabileceği gibi, hiçbir şey de olabileceğinden e) hem ciddiyet içinde hem de eğlenerek sürdürülebildiğinden, tanımının yapılması zor bir kavram olarak ifade edilmektedir (Tüfekçioğlu, 2008, s. 4). Piaget'ye (2000, s. 170-212) göre oyun, başlangıçta sadece tekrarlı eylemlere dayanan ve çocuğun çevreye adaptasyonu ile birlikte sembolleştirmeye dönüşen bir etkinliktir. Vygotsky (1978, s. 92-104) ise, oyunu tanımlarken, oyunun yalnızca keyif veren bir etkinlik olduğu fikrine karşı çıkmaktadır. Emzik emme örneğinde olduğu gibi, çocuğun daha fazla keyif aldığı herhangi bir etkinliğin oyun sayılamayacağını vurgulamaktadır. Bu bağlamda; Vygotsky oyunun özelliklerini; a) hayali bir durum olması b) çocuğun koyduğu kuralların bulunması c) çevrenin kısıtlamalarından etkilenmeyerek özgür bir şekilde sürmesi ve d) çeşitli rolleri barındırması olarak belirtmektedir. Araştırmacılar erken dönemdeki sözlü ve yazılı dil gelişimi ile oyunun ilişkisini incelerken; gelişen okuryazarlık bakış açısından hareketle Piaget ve Vygotsky'nin bu görüşlerine yer vermektedirler (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Branscombe ve Taylor, 2000, s. 169-187; Fein vd., 2000, s. 30-40; Heppner, 2016 s. 459-473; Roskos ve Christie, 2013, s. 83; Rowe, 2000, s. 4-13; Whitehead, 2002, s. 269-287).

Alanyazında oyun hem bir yaşantı türü; hem de erken dönemde oyunun *çocuğun işi* olması bakımından (Bruner, 1972, s. 162; Rennie, 2003, s. 18-31), günlük rutin içindeki her türlü yaşantıda sözlü ve yazılı dilin edinilmesinin doğasını yansıtan bir olgu olarak belirtilmektedir (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Branscombe ve Taylor, 2000, s. 169-187; Guilbaud, 2003, s. 9-17; Heppner, 2016; s. 459-473). Çocuk ve yetişkinin oyun içindeki etkileşimleriyle çocuklar; dilin yapısını, sesbilgisel ve sözdizimine ilişkin özelliklerini kavramaya başlamaktadırlar (Bruner, 1972, s. 162-166). Böylece; çocuğun sözlü ve yazılı dili; yakın çevresindeki yetişkinlerin sözlü dili kullanımı ve yazılı dile ilişkin kültürlerinden gelen bakış açıları ile şekillenmektedir (Brice Heath, 1983, s. 344; Dyson, 2005, s. 169; Smith, 1989, s. 528; Teale, 1995; s. 97). Dolayısıyla; gelişen

okuryazarlık bakış açısı; çocuğun günlük yaşantısındaki oyun etkinliklerini de kapsamaktadır. Çünkü oyun, çocukla yetişkin arasında çeşitli roller barındıran sosyal bir etkileşim olduğu gibi (Bodrova ve Leong, 2010, s. 195-214); çocuklara gözlemledikleri okuryazar davranışlarını oyunlar içerisinde sergilemeleri için de fırsat vermektedir. Çocuklara okunan hikaye kitaplarındaki karakterler ve olaylar, işlevsel okuryazarlık yaşantılarında deneyimlenen yaşantılar, amaçlı karalamalar, yazılar ve çizimler, çocukların oyunlarının içinde görülebilmektedir (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Branscombe ve Taylor, 2000, s. 169-187; Heppner, 2016; s. 459-473). Bu nedenle; çocukların okuryazarlığının oyun yoluyla gelişimi için, çocuklara kitaplar, kalemler, takvim, menü, kağıt, not defteri, fatura, fiş gibi zengin materyallerin sağlanması oldukça önem taşımaktadır (Roskos ve Christie, 2001, s. 60).

Araştırmacılar çocukların oyunlarını çeşitli şekillerde sınıflamaktadırlar. Piaget (2000, s. 170-212) oyunu; *alıştırma oyunu*, *sembolik oyun* ve *kurallı oyunlar* olarak ayırmaktadır. Buna göre; *alıştırma* döneminde; çocuklar, motor bir beceriyi tekrarlamaktan keyif almaktadırlar. Keyif veren ve tekrarlanan bu eylemler, rutinler içinde *sembolik anlamlar* kazanmaktadır. İşlem öncesi dönemdeki bu *sembolik oyunlar* ise, zamanla iki kişinin etkileşimine dayalı olan *kurallı oyunlara* dönüşmektedir. Smilansky ise oyun türlerini; *işlevsel oyun*, *yapı-inşa oyunu*, *kurallı oyun* ve *sosyo-dramatik oyun* olarak ifade etmektedir. Çocuklar *işlevsel oyun* ile, ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla motor becerilerini kullanmaktadırlar. *Yapı-inşa oyunlarında* ise motor aktivitelere yaratıcılık eklenmektedir. *Kurallı oyunlara* gelindiğinde; fiziksel aktivite içeren oyunlar ve masa oyunları çocuğun yaşantısına girmektedir. *Sosyo-dramatik* oyunlarda çocuklar, çevrelerinde olan bitenin farkında olarak bu durumları canlandırmaktadırlar (Smilansky ve Shefatya, 2004, s. 103-126). Vygotsky ise; gelişim evrelerine ve yapılaş şekillerine göre sınıflanan bu oyunları sosyo-kültürel açıdan ele almaktadır ve her bir oyun türündeki etkileşimi vurgulamaktadır (Singer, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2006, s. 62; Sutton-Smith, 1971, s. 326-335).

Çocukların her türden oyunları, okuryazarlıkla şu ortak noktaları taşımaktadır: (a) sembolik temsilleri barındırmaktadırlar, (b) anlatıma dayalı düşüneyi barındırmaktadırlar (c) bağlamına uygun dilin yanı sıra, dilin sesbilgisel ve sözdizimine ilişkin kullanımını da içermektedirler. Bu ortak noktaların, oyun ve okuryazarlık arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği belirtilmektedir (Roskos ve Christie, 2000, s. 1-60). Buna ek olarak; oyun ve oyunun okuryazarlık arasındaki güçlü ilişkiye ilişkin bakış

açıları bağlamında; çocukların oyunlarında erken okuma yazma yaşantıları olduğu gibi, erken okuma yazma yaşantılarının her biri içinde de çocuk için oyunun her zaman var olduğu söylenebilir (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Branscombe ve Taylor, 2000, s. 169-187; Constantine, 2004, s. 1-132; Heppner, 2016; s. 459-473; Morrow 2007, s. 1-17; Roskos ve Christie, 2001, s. 60; Whitehead, 2002, s. 269-287). Çocuk için oyun olan tüm yaşantıların içinde yer alan sözlü dil ve okuma yazmanın ilişkisi de takip eden başlıkta ele alınmıştır.

1.5. Sözlü Dil ve Okuma Yazmanın İlişkisi

Okuma ve yazma tıpkı sözel dil gibi, insanlar tarafından deneyimlenen sosyal ilişkilerin içine yerleşmiş olan bir dil sürecidir. Ancak, geçmişte araştırmacılar sözel dili “edinilmiş” olarak algılamak; yazılı dilin “öğretilmesi” gerektiğini savunmuşlardır (Chomsky, 1964, s. 8; Skinner; 1974, s. 165). Oysa sözlü ve yazılı dil, birbirinden ayrı iki unsur olarak değerlendirilmemeli; aynı sistemin özel durumlardaki kullanımlarına göre çeşitlilik gösteren parçaları olarak görülmelidir (Snow, 1983, s. 169). Dilin ve sesbilgisel farkındalığın gelişiminin iyi bir okuryazar olmada etkili olduğu belirtilmektedir (Makin ve Whitehead, 2004, s. 93). Sözel dilin, sesbilgisel ve dil bilgisel yönlerinin yanı sıra; sosyal etkileşimlerdeki iletişimsel amaçlarına da bakılmaya başlandığı yıllarda Hall (1987, s. 12), çocukların, konuşmayı öğrenmede kullandığı becerilerin birçoğunun, okumayı öğrenme becerileriyle de ilgili olduğundan söz etmektedir. Başka bir deyişle, sözel dilin ve okuma yazmanın edinilmesinde benzerlikler olduğunu vurgulamaktadır.

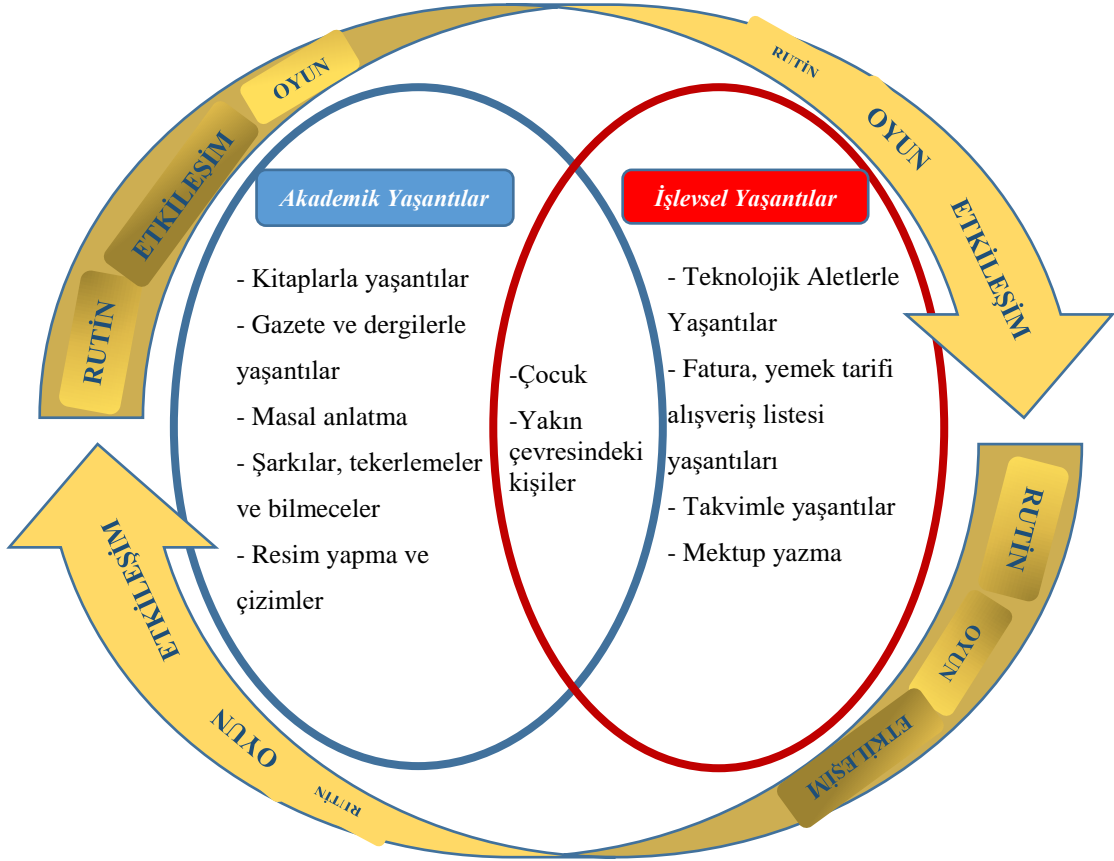
Çocukların bir yaş civarında, çevrelerindeki nesnelere betimleyen ve “*erken kavram kitapları*” olarak adlandırılan (Kümmerling-Meibauer ve Meibauer, 2005, s. 324), ilk resimli kitaplara ilgi göstermelerinin nedenlerinden biri, ilk sözcüklerini bu yaşlarda edinmeye başlamaları olarak görülmektedir (Clark, 2003, s. 16). Ayrıca erken dönemde karşılaşılan bu kitaplar, dil ediniminin yanı sıra, görsel okuryazarlığa ilişkin bilgi edinimini de sağlamaktadır (Ganea vd., 2011, s. 1428; Makin ve Whitehead, 2004, s. 33). Yetişkinin bu deneyimi sözel olarak desteklemesinin, çocukların erken dönemdeki sözcük dağarcıklarını geliştirmekte olduğundan ve dil edinimi ile okuma yazma arasında oldukça etkili bir bağın kurulduğundan söz edilmektedir (Ezell, Justice ve Parsons, 2000, s. 123; Ninio, 1983, s. 449; Rhyner, 2009, s. 2; Snow, 1983, s. 187; Snow ve Goldfield, 1983, s. 567). Bu nedenle, araştırmacılar, çocuklarla konuşmayı ve

onlara kitap okumayı, dil edinimini desteklemenin yolları olarak kabul etmektedirler. Çünkü erken dönemde kitaplarla yaşantısı olan çocukların ses dağarcıkları artmaktadır. Zamanla nesnelere bir adının olduğunu fark eden çocuklar, bildikleri sözcükleri kitaplarla yaşadıkları deneyimlerde kullanmaktadırlar (Clark, 2003, s. 16; Makin ve Whitehead, 2004, s. 32-33; Whitehead, 2002, s. 287). Özetlemek gerekirse; çocukların doğumdan okul öncesi döneme kadarki erken okuma yazma yaşantılarının çoğunda sözel etkileşim yer almaktadır. Bu yaşantılar, çocukların sözlü dil gelişimlerini desteklemekte ve sözlü dil yapılarını zenginleştirmektedir. Bunun yanı sıra çocuklar zaman içerisinde; erken okuma yazma yaşantıları içerisinde dili zenginleştirdikleri gibi, bağlama uygun yazılı ve basılı materyallerle olan yaşantılarda da sözlü dili ipucu olarak kullanabilmektedirler (Ezell, Justice ve Parsons, 2000, s. 129-134; Snow, 1983, s. 165-187; Whitehead, 2002, s. 269-287).

1.6. Erken Okuma Yazma Yaşantıları

Farklı kültürlerde yaşayan insanların günlük aktivitelerini; içinde yaşadıkları kültürün düşünceleri, inanışları ve değerleri belirlemektedir. Kültürden kültüre değişiklik gösteren okuma yazma ve konuşma, günlük yaşamın her yerindedir ve kültürel düşüncelerdeki bu çeşitlilik, dilin ve okuma yazmanın ailede nasıl kullanıldığını da etkilemektedir (Griffith vd., 2008, s. 163). Çünkü çocuğun doğduğu aile; yalnızca edindiği dili değil, aynı zamanda kullandığı sözcüklere de yansıyan diğer kültürel öğelerini de belirlemektedir (Brice Heath, 1983, s. 344). Araştırmacılar, çocuğun erken dönemdeki okuma yazma gelişiminde ailenin oynadığı rolü ortaya koyabilmek için, ailedeki okuma yazma yaşantılarını ve aile okuryazarlığını incelemektedirler (Morrow, 2009, s. 378).

Alanyazına göre; çocukların erken dönemde deneyimledikleri okuma yazma yaşantıları genel olarak (a) Akademik okuryazarlık yaşantıları ve (b) işlevsel okuryazarlık yaşantıları olarak iki temel gruba ayrılabilir (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Branscombe ve Taylor, 2000, s. 169-187; Constantine, 2004, s. 1-132; Heppner, 2016; s. 459-473; Morrow, 2007, s. 1-17; Whitehead, 2002, s. 269-287). Bu yaşantılar Şekil 1.2’de görülebilir.



Şekil 1.2. Çocukların Akademik ve İşlevsel Okuryazarlık Yaşantıları

Şekil 1.2’de görülen akademik ve işlevsel okuryazarlık yaşantılarının varlığı ve sıklığı ailenin okuryazarlık kültürüne ve alışkanlıklarına göre değişiklik gösterebilir (Dyson, 2005, s.169; Brice Heath, 1983, s. 200-245; Pharness ve Weinstein, 2004, s. 392; Strickland ve Morrow, 1990, s. 518).

1.6.1. Akademik okuryazarlık yaşantıları

Anne ve babalar evde çocuklarına gazete, kitap, dergi gibi çeşitli yazılı materyaller sağlayabilirler. Çocuklara okuma yazma etkinliklerini deneyimleyebilecekleri materyalleri sağlamak, okuma yazmayı destekleyici ortamlar yaratmak için ilk adımdır. Öte yandan; çocuğa yalnızca materyal sağlamanın, okuryazar olmak için yeterli olmadığı ifade edilmektedir. Anne babalar, çocukla etkileşime girmek ve çocuğun dikkatini yazıya çekebilmek için çeşitli fırsatlardan yararlanmaktadırlar (Strickland ve Morrow, 1990, s. 519). Çocuğun ileride iyi bir okuryazar olmasını destekleyecek olan bu fırsatların yer aldığı akademik okuryazarlık yaşantılarının bazıları; (a) kitap okuma ve kitap bakma, (b) masal anlatma, tekerleme ve şarkılar

söyleme, (c) resim ve çizimler yapma ve (d) gazete ve dergilerle ilgili yaşantılardır (Dickinson ve Caswell, 2007, s. 255; Justice ve Sofka, 2010, s. 27; Morrow, 2009, s. 378; Rhyner, 2009, s. 2; Whitehurst ve Lonigan, 2001, s. 14).

Kitap okuma ve kitap bakma: Çocuklara kitap okumak, düşüncelerin yazılı yolla iletebileceğini fark etmeleri için oldukça önemli bir okuma yazma etkinliğidir (Strickland ve Morrow, 1990, s. 518). Erken dönemde kitaplarla yaşantı söz konusu olduğunda araştırmacılar; kitaplardaki karakter ve olayların, çocuklar için adeta gerçek yaşantının bir minyatürü olduğunu, ilk resimli kitaplardan itibaren çocukların nesnelere, hayvanları ve diğer karakterleri kitaplarla beraber tanıdığını ve gerçeğiyle karşılaştıklarında şaşkınlık yaşayabildiklerini vurgulamaktadırlar (Rowe, 2000, s. 4-13; Whitehead, 2002, s. 269-287). Kitap okuma yaşantısı; çocukların sözlü dil becerilerini ve yazı farkındalığının gelişimini desteklemektedir. Kitaplarla deneyimi olan çocuklar; bir şekilde kitapların dilinin, konuşma dilinden farklı olduğunu bilirler. Çünkü kitaplara ya da okuma yazma diline ilişkin bir işitsel algı geliştirmeye başlarlar (Clay, 2015, s. 28). Çocuklar kitaplarla deneyimler yaşadıkça, kurdukları cümlelerin dilbilgisel özellikleri artar ve kendi cümleleri kitap diline yakınlaşmaya başlar. Çünkü bir şekilde kendilerine okunan kitaplardaki cümleleri içselleştirirler (Sulzby ve Teale, 1987, s. 6-119).

Yetişkinin kendisinin kitap okuma alışkanlığının olması ve çocuğa kitap okuma yaşantısının deneyimlenmesi; çocukların yetişkini gözlemleyerek okuryazar davranışları edinmelerini de sağlamaktadır (Rowe, 2000, s. 4-13; Schirmer, 2005, s. 113; Strickland ve Morrow, 1990, s. 519). Ayrıca çocuklar; kitaplardaki karakterleri, olayları sembolik ve dramatik oyunlarına taşıyarak yeniden canlandırabilmekte ve kitaplardaki olayları günlük yaşantılarındaki deneyimleriyle ilişkilendirebilmektedirler. Buna ek olarak; tekrar okunmasını tercih ettikleri kitaplar yoluyla, sık karşılaştıkları sözcüklerin yazılı formlarını tanımaya başlamaktadırlar (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Branscombe ve Taylor, 2000, s. 169-187; Heppner, 2016, s. 459-473). Bunların yanı sıra, çocuklar birçok kez okunan kitaplardaki olayları hatırlayabildikleri için, kendileri de bu kitapları okur gibi yapmaya başlamaktadırlar (Holdaway, 1979, s. 15; Sulzby ve Teale, 1987, s. 6-119). Bu aşamada çocuklar, gördükleri resimleri anlatıma dökerken bir mesaj içerdiğinin farkındadırlar. Resim artık yazının taşıdığı bu mesaj için bir ipucu konumundadır. Çocuklar anlatımlarındaki ifadelerde, birtakım dil kalıpları daha çok

kullanılır hale gelir ve zamanla anlatımlarında, hafızalarından ve kitap diline ilişkin geliştirmiş oldukları işitsel algılarından yararlanırlar (Clay, 2015, s. 77-79).

Masal anlatma, tekerleme ve şarkılar söyleme: Masal anlatma yaşantısı, çocukların yetişkinle kurduğu etkileşimler yoluyla sözlü dil becerilerini destekleyen yaşantılardan biridir. Dolayısıyla gelişen okuryazarlık becerilerine de karakterlerin anlamlandırılması, dil yapılarının edinilmesi ve bir olayın sözlü olarak aktarılması açısından fayda sağlamaktadır (Morrow, 2009, s. 298; Tuğluk vd., 2008, s. 76-80). Ancak yetişkinin çocuğa anlattığı masallar buldukları kültürden etkilenmektedir. Dolayısıyla yetişkinin masal anlatma yaşantısının olması ya da anlattığı masalların türü, yetişkinin kendi okuryazarlık geçmişinin izlerini taşıyabilmektedir (Helimoğlu Yavuz, 2013, s. 16). Şarkılar ve tekerlemeler de anne babalar ve çocuklar için keyif verici okuma yazma yaşantılarından biridir. Çocuklar tekrarlar yoluyla şarkı ve tekerlemeleri öğrenerek kendi tekerlemelerini üretmeye başlarlar. Böylece sesbilgisel farkındalıkları ve sözlü dil becerileri de gelişim gösterir (Strickland ve Morrow, 1990, s. 518).

Resim ve çizimler yapma: Çocukların erken dönemlerden itibaren yaptıkları çizimler ve resimler gelişen okuryazarlığın önemli bir etkinliğidir. Çünkü çocuklar; duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini çizimler ve resimler yoluyla aktarmaya başlarlar. Çocukların bu ürünleri, aslında ilk yazıdır. Erken dönemdeki okuma yazma yaşantılarıyla birlikte çocuklar resim ve yazıyı birbirinden ayırırlar ve yazı farkındalığının gelişimiyle de amaçlı karalamalar ve çizimler yaparlar (Clay, 1975, s. 7-62). Sembolik dönemde; çocuklar hayal dünyalarını kullanmaya başlayarak ne çizeceklerine ilişkin karar vermeye başlarlar. Bu dönemde çocuklar çizecekleri nesneyi, kişiyi görmeye ihtiyaç duymadan aktarabilirler ve çizimlerinde var olanların yanı sıra, görünmeyenleri de çizdiklerini anlatabilirler. Çocukların bu ürünleri, gelecekteki yazma becerisinin öncülü niteliğindedir. Sembolik dönemdeki oyunlar, çizimler ve yazma denemeleri birbirinden ayrı zamanlarda ortaya çıkıyor olsalar da, yazma gelişimini büyük ölçüde etkileyen bir bütünün parçalarıdır (Vygotsky, 1978, s. 112-116).

Gazete ve dergilerle ilgili yaşantılar: Anne ve babanın eve günlük gazete ya da dergi alması, çocuğun anne ve babasını gazete veya dergi okurken gözlemlemesi de önemli okuma yazma yaşantılarından biridir. Gazete ve dergiler, çocuğun hem kendi okumasına kaynak olması, hem de çeşitli yazın türlerini görmesi açısından değerlidir. Evde sağlanabilecek bu okuma yazma yaşantılarının yanı sıra, çocukların erken dönemde okuma ve yazmanın bir amaç için kullanıldığını (Morrow, 2009, s. 384)

görmelerini sağlayan anne ve babanın okuma yazma yaşantılarına katılımı da oldukça önemlidir (Strickland ve Morrow, 1990, s. 519).

1.6.2. İşlevsel okuryazarlık yaşantıları

İşlevsel okuryazarlık; okuma ve yazmanın kullanıldığı gündelik bir yaşantının anlamını yakalamak ve bunu kullanmak olarak tanımlanmaktadır. Çocukların okuma ve yazmanın günlük yaşamdaki bu işlevini anlayabilmeleri açısından, yakın çevrelerindeki kişilerin okuma ve yazmayı nasıl kullandıklarını görmelerinin oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Cobb, 1962, s. 226-230). Örneğin; çocuklarla birlikte yemek pişirme etkinliğinde, anne ve/veya babanın yemek tarifini okurken sergilediği okuryazar davranışları, yazı aracılığı ile anne, baba ve çocuk arasında anlamlı etkileşimler kurulmasını sağlamaktadır. Alışverişe giderken birlikte bir liste oluşturmak, takvime bakmak, uzaktaki ya da sevilen birine mektup yazmak, çocuğun okuma ve yazmanın işlevini kavramasına yardımcı olmaktadır (Strickland ve Morrow, 1990, s. 519).

Günümüzde çocukların erken dönemde televizyon, bilgisayar, akıllı telefon ve tablet gibi cihazlarla deneyimledikleri yaşantılar da gelişen okuryazarlığı destekleyen işlevsel okuryazarlık yaşantılarından biridir. Çocuklar bu cihazların nasıl açıldığını, oynamak istedikleri oyunları nasıl başlatacaklarını, izlemek istedikleri bir televizyon kanalını ya da videoyu nasıl açacaklarını yetişkini gözlemleyerek öğrenmektedirler. Bu aletleri kullanmayı öğrendiklerinde, resimler dışında bazen logolardan, bazen rakamlardan, bazen de yazılı formunu tanıdıkları sözcüklerden de ipucu almaktadırlar (Burnett, 2010, s. 247-270). Ayrıca; çocukların tüm bu aletleri kullanmaları, kullanırken yetişkinden yardım istemeleri ya da televizyon izlerken gördükleri reklam yazılarıyla ve programlarla ilgili sorular sormaları, onların dildeki iletilerin yazılabileceğine ilişkin farkındalıklarını göstermektedir. Böylece teknolojik aletlerin kullanımında gelişen okuryazarlık becerileri gözlemlenebilmektedir (Clay, 2015, s. 28).

Erken dönemdeki tüm bu okuma yazma yaşantıları, çocuklar için keyif vericidir. Çünkü çocukla paylaşılan okuma yazma etkinlikleri, ailenin günlük yaşamına gömülüdür ve anne babalar etkileşim sırasında belli bir okuma yazma becerisine odaklanma ihtiyacı duymazlar. Çocuklar da günlük yaşantılar yoluyla okuryazar davranışlarını gözlemleyerek ve deneyimleyerek edinirler ve okuryazarlığa ilgi duymaya başlarlar (Strickland ve Morrow, 1990, s. 519). Gelişimin kritik dönemi olarak kabul edilen doğumdan okul dönemine kadarki süreçte (Lenneberg, 1969, s. 639),

çocukların sık ve nitelikli yazma yaşantılarının olması, ileride iyi birer okuryazar olmalarını etkilemektedir (Dickinson ve Caswell, 2007, s. 255; Justice ve Sofka, 2010, s. 27; Morrow, 2009, s. 378; Rhyner, 2009, s. 2; Whitehurst ve Lonigan, 2001, s. 14). Araştırmacılar erken okuma yazma yaşantılarının; işiten çocuklar kadar, işitme kayıplı çocuklar için de önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Andrews ve Gonzales, 1991, s. 76; Aram, Most ve Simon, 2008, s. 31-41; Morrow, 1988, s. 143; Rottenberg ve Searfoss, 1992, s. 476; Ruiz, 1995, s. 215; Schirmer, 2005, s. 113; Uzuner, 1993, s. 224; Williams, 2004, s. 361). Anne babalar ve öğretmenler de, ailenin ve çocuğun yakın çevresinin; işitme kayıplı çocukların öğrenmesinde etkili olduğu görüşüne inanmaktadırlar (Bodner ve Johnson, 1982, s. 335; Browns, 1979, s. 106). Okuryazar bir çevredeki nitelikli erken okuma yazma yaşantılarının; işitme kayıplı çocukları işiten yaşlıtlarinkine benzer düzeyde etkilemesi düşüncesinden hareketle; gelişen okuryazarlığa ilişkin işiten çocuklar için gerçekleşmesi beklenen her durumun işitme kayıplı çocuklar için de geçerli olduğu ifade edilmektedir (Browns, 1979, s. 106; Conway, 1985, s. 91; Ewoldt, 1985, s. 109; Truax, 1978, s. 300; Uzuner, 1993, s. 201).

1.7. İlgili Araştırmalar

Alanyazın taraması yapılarak araştırmalar; kavramsal ve kuramsal temelleri oluşturan öncü araştırmalar, bu temeli destekleyen araştırmalar ve ilgili araştırma örnekleri olarak ayrılmıştır. İlgili araştırmalar; metin içinde geniş anlamıyla yer verilmeyen çalışmalardan örneklerle oluşturulmuş ve uluslararası-ulusal araştırmalar olarak sınıflandırılmıştır. Daha sonra da; araştırma ortamı, katılımcılar, kullanılan yöntemler ve çalışma desenleri göz önünde bulundurularak sıralanmıştır.

1.7.1. İşiten çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin yapılan uluslararası araştırmalar

Uluslararası alanyazın taramasına göre; işiten çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin araştırmalar, nitel ve nicel yöntemlerle yapılan araştırmalar olarak gruplanabilir.

1.7.1.1. Nicel araştırmalar

Anderson-Yockel ve Haynes (1994, s. 583-592), kültürel farklılıkların etkilerini ele alabilmek için yaşları 18 ile 30 ay arasında değişen çocukların anneleriyle birlikte kitap okuma etkinliklerini incelediği nedensel karşılaştırmalı bir araştırma yürütmüştür.

Araştırmaya katılan çocuk ve annelerin 10'unun Amerikan, 10'unun ise Afrika asıllı Amerikan olmasından kaynaklanan kültür farklılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın verileri, annelerin çocuklarına, çocukların sevdikleri kitapları ikişer kez okumaları video kaydına alınmasıyla ve annelere uygulanan anketlerle toplanmıştır. Verilerin analizinde, annelerin davranışlarında; etkinlik sırasındaki sorular, yönergeler, isimlendirme, tanımlamalar, dönütler, ses tonu, jest ve mimikler, duraklamalar ele alınmıştır. Çocukların davranışlarında ise, sözel etkileşimler, yetişkinin sorularına verdikleri cevaplar ve kullandıkları jestler incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; kültürel farklılığın annelerin sorduğu sorular üzerinde etkili olduğu, Amerikalı çocukların etkileşimdeki sorulara daha doğru cevap verdiği ifade edilmiştir. Ayrıca kendi okuryazarlık geçmişinde kitap okuma yaşantısı olan annelerin, çocuklarıyla kitap okuma etkinliğine daha fazla önem verdiği ve daha çok keyif aldığı bulguları elde edilmiştir.

Constantine (2004, s. 1-132), evdeki ve okuldaki okuma yazma ortamlarının çocukların gelişen okuryazarlık becerilerine etkisini ve okul öncesi öğretmenlerinin gelişen okuryazarlığa ilişkin görüşleri ile uygulamalarını incelemiştir. Nedensel karşılaştırmalı bu araştırmaya, Florida'daki 7 ayrı okuldan yaşları dört ile beş yaş dokuz ay arasında değişen ve farklı sosyo- ekonomik düzeydeki ailelerden gelen toplam 101 çocuk katılmıştır. Araştırma sürecinde çocuklara Kaufmann Erken Akademik ve Dil Becerileri Ölçeği (Kaufman Survey of Early Academic and Language Skills), Peabody Resim Testi (Peabody Picture Vocabulary Test-Revised), Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Formu (The Early Language & Literacy Classroom Observation Toolkit) ve Ev Okuryazarlığı Anketi (The Home Literacy Questionnaire) uygulanarak veriler toplanmıştır. Aynı zamanda ailelerden ve öğretmenlerden demografik bilgi formu ile bilgi alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, ev ortamındaki okuma yazma yaşantılarının erken okuryazarlık becerileri üzerinde oldukça etkili olduğu, benzer sosyo-ekonomik düzeylerdeki ailelerin sağladığı okuma yazma yaşantılarının değişiklik gösterebileceği, çocukların ev ortamındaki okuma yazma yaşantılarının ailenin kültüründen etkilendiği ifade edilmiştir. Constantine, bu kültürün incelenmesi için çocukların ev ortamındaki okuma yazma yaşantılarının daha fazla incelenebileceği yönünde önerilerde bulunmuştur.

Sandvik, Daal ve Ader de (2014, s. 32), Norveç'teki okul öncesi öğretmenlerinin okuryazarlık uygulamalarını ve gelişen okuryazarlığa ilişkin görüşlerini ele aldığı

nedensel karşılaştırmalı bir araştırma yürütmüştür. 90 okul öncesi öğretmenine uyguladıkları Okul Öncesi Okuryazarlık Anketiyle (Preschool Literacy Survey) veriler toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin 54'ünün 2007 yılında Hoel'in uyguladığı bir okuryazarlık programına katılmış oldukları belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda; gelişen okuryazarlık kavramının, okuryazarlığa yönelik eğitim programına katılan gruptaki öğretmenlerin inanış ve uygulamalarına daha fazla yansıdığı görülmüştür.

Dickinson ve Caswell (2007, s. 243-260), Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan Head Start programı kapsamındaki sınıfların okuma yazma ortamlarını iyileştirmeye yönelik grup deneysel bir araştırma yapmışlardır. Deney grubuna dahil ettikleri 30 öğretmenden ve kontrol grubu oluşturdukları 40 öğretmenden veri toplamışlardır. Her iki gruptan da ikişer kez toplanan veriler doğrultusunda, okuryazarlık ortamının iyileştirilmesine yönelik yapılan müdahalelerin deney grubunun lehine olduğu bulguları elde edilmiştir. Buna ek olarak; öğretmenlerin okuma yazma ortamının ve yaşantılarının niteliğini artırmaya ilişkin müdahaleler sonucundaki gelişimlerinin, kendi okuryazarlık geçmişleriyle de ilişkili olduğu vurgulanmıştır.

İşiten çocukların gelişen okuryazarlığına ilişkin uluslararası çalışmalardan örneklere bakıldığında; nicel araştırma yöntemleriyle yürütülen araştırmaların, okuryazarlığa ilişkin yapılan uygulamaların etkililiğini ortaya koymayı sağladığı söylenebilir. Araştırmacılar gelişen okuryazarlık alanındaki çalışmalarında, nedensel karşılaştırmalı ve grup deneysel araştırmalar yürütmüşlerdir. Ancak yapılan bu çalışmalarda araştırmacılar, yansız atama kullanmamışlardır. Araştırmacılar, bu durumu çalışmalarının bir sınırlılığı olarak belirtmiş ve seçkisiz atama yapılarak düzenlenecek araştırmalar yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar, gelişen okuryazarlığın ev ortamında ve aile kültürü içerisinde incelenmesine ihtiyaç olduğunu da vurgulamışlardır (Anderson-Yockel ve Haynes, 1994, s. 583-592; Constantine, 2004, s. 1-132; Dickinson ve Caswell, 2007, s. 243-260; Sandvik, Daal ve Ader, 2014, s. 32). Bu nedenle; çocuklarda gelişen okuryazarlığı, erken okuma yazma yaşantılarının doğası ve aile okuryazarlığı bağlamında ele alan araştırmalarda nitel araştırma yöntemlerine başvurulduğu söylenebilir.

1.7.1.2. Nitel araştırmalar

Brice Heath (1983, s. 200-245), üç farklı toplumun çeşitli okuryazarlık etkinliklerine ilişkin bilgiler sağlayan 10 yıllık etnografik bir çalışma yürütmüştür.

Amerika Birleşik Devletleri'nin Maintown, Roadville ve Trackton bölgelerinde gerçekleştirdiği araştırmanın katılımcıları kültürel olarak farklılıklar göstermektedir. Maintown'da orta sınıf ve okul kültüründen gelen, Roadville'de ve Trackton'daki işçi sınıfından gelen insanlar; katılımcı grupların çeşitliliğini yansıtmaktadır. Brice Heath (1983, s. 200-245), ailelerin farklı kültürlerde yaşadıkları için, çocuklarıyla kurdukları sosyal etkileşimlerde kullandıkları dilde ciddi şekilde farklılıkların bulunduğunu ve bu toplumlardaki yetişkinlerin çocuklara farklı yollarla okuryazarlık etkinlikleri sağladıklarını ifade etmiştir.

Bradley ve Jones (2007, s. 454-461), Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğusunda bulunan kırsal kesimdeki ve şehir bölgesindeki iki ayrı anaokulunda, öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki çocuklara kitap okuma etkinliklerini incelemek amacıyla bir durum çalışması yürütmüşlerdir. Çalışmaya, kırsal kesimdeki anaokulundan yedi ve şehirde bulunan anaokulundan altı öğretmen katılmıştır. Alfabe kitapları, harf ve harflerin isimlerinden oluşan kitaplar ve öğretmenlerin önerdiği alfabeyle ilişkin bilgiler içeren bir hikaye kitabı, öğretmenlerin çocuklara okuyacakları kitaplar olarak araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. 13 öğretmenin çocuklara her gün birer kitap okuma etkinliği video ile kayıt altına alınmış; alanyazın taraması sonucu uyarlanan bir şema kullanılarak okuma etkinlikleri analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin alfabe kitaplarını okurken alfabetik bilgileri vurguladığı, çocukların katılımı için sorular yönelttiği bulguları elde edilmiştir. Hikaye kitabının kullanıldığı okuma etkinliklerinde, okul öncesi öğretmenlerinin hikayenin anlamı üzerinde daha çok durduğu görülmüştür. Ayrıca kırsal kesimdeki katılımcı öğretmenlerin okuma etkinliği süresince, öncesinde ve sonrasında çocuklara daha fazla soru yönelttiği ve katılımlarını sağladığı belirtilmiştir.

Okuma ve yazmayı birbiriyle iç içe geçmiş ve birbirini destekleyen süreçler olarak gözlemlemenin önemini vurgulayan Deford (1981, s. 652-658), çocukların okul öncesi dönemde okuma yazmayı kullandıkları süreçleri, durum çalışmasıyla incelemiş ve çocukların yazılı dilden ne anladıklarını betimlemeye çalışmıştır. Deford, Columbia'daki okuryazarlık programı kapsamında tüm dil yaklaşımıyla düzenlenen bireysel ve grup dil etkinliklerinde, çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşimlerini ele almıştır. Aynı zamanda çocukların ürünlerini de analiz etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular; çocukların karalamalarının olduğunu ve keşiflerini yansıtan bu yazılarda (invented spelling), bazı sesleri eksik yazdıklarını ortaya

koymuştur. Araştırmacı aynı zamanda çocukların yazılı olarak kullandıkları sözcüklerin yüksek oranda öğretmenin yakın zamandaki derslerde tabloya işlediği sözcüklerden oluştuğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, çocukların günlük dilde sıkça duydukları sözcükler okunurken, farkındalıklarının zamanla arttığını gözlemlemiştir.

Morrow (2007, s. 1-17), anasınındaki çocukların okuma ve yazma yaşantılarını inceleyen bir durum araştırması yürütmüştür. Katılımcı gözlemci olarak veri toplayan araştırmacı, öğretmenle yaptığı görüşmelerle, fotoğraflarla ve saha notları ile verilerini desteklemiştir. Verilerini; sınıfın fiziksel özellikleri, sınıf yönetimi, okuma yaşantıları ve okuma becerilerinin gelişimi, derslerin arasındaki ilişki, öğretim fırsatları, günlük rutinler, öğretmenin rutin bir günü temaları ile betimsel olarak analiz etmiştir. Araştırmanın sonucunda; anasınındaki öğrencilerin çeşitli okuma ve yazma yaşantılarının olduğu, çocukların günün tamamındaki etkinliklere katılım sağladıkları, öğretmenin okuma ve yazma etkinliklerini planlarken çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurduğu ve çocukların erken dönemde okuryazarlık gelişimi gösterdikleri bulguları elde edilmiştir.

Fein vd. (2000, s. 30-40), iki farklı ana sınıfındaki orta sınıf aileden gelen beş-altı yaşlarındaki 37 çocuğun serbest etkinliklerdeki anlatılarını, durum araştırmasıyla incelemiştir. Çocuklardan 13'ünün etnik kökenlerinden dolayı kültürel farklılıkları olduğu ayrıca vurgulanmaktadır. Araştırmalarının sonucunda; çocukların basılı kitaplarla yapılan etkinliklere göre, kendi ürünlerinin kullanıldığı okuma etkinliklerinde katılımlarının ve dikkatlerinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların; yetişkinin yönettiği okuma etkinliklerine göre, etkileşimli ilerleyen okuma etkinliklerine katılımlarının daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar bununla birlikte; öğretmenlerin serbest oyun etkinliklerinde, müdahalede bulunmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Son olarak oyun ve etkileşimin okuryazarlık gelişimi için fırsatlar sunduğunu ifade etmişlerdir.

Bergen ve Mauer (2000, s. 45-55) ise araştırmalarında, üç yaşındaki farklı sesbilgisel farkındalık becerileri olan çocukların, sembolik oyunlarının ve okuryazarlık gelişimlerinin de farklılıklar gösterip göstermediği konusuna yoğunlaşmışlardır. Gerçekleştirdikleri durum araştırmasında; katılımcı çocukların erken dönemdeki sembolik oyunlarının, sonraki dönemlerdeki sembolik oyunları ve birinci sınıf düzeyindeki okuma yazma gelişimleriyle ilişkisini de ele almışlardır. Yedisi yüksek düzeyde, yedisi düşük düzeyde sesbilgisel farkındalık becerisi olan 14 çocukla okul

ortamında yaptıkları araştırmalarında video kaydı ve gözlem yoluyla topladıkları verileri analiz etmişlerdir. Farklı okul öncesi kurumlarda eğitim alan katılımcıların okul ortamları ve öğretmen tutumlarındaki farklılıklar araştırmanın sınırlılığı olarak belirtilmiştir. Oyuna ilişkin veri toplama sürecine bakıldığında, her çocuk için kırkar dakika süren ve üç bölümden oluşan bir oyun seansının video kaydının yapıldığı belirtilmiştir. Oyun seansı, çizim/yazma etkinliği, sayılar/okuma yazma etkinliğine ilişkin oyun, ve kavramsallaştırmayı gerektiren bir eşleme oyunu olarak üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, çocukların sesbilgisel düzeylerindeki farklılıkların, sembolik oyunlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ve karmaşık cümle yapıları olan çocukların okuryazarlık becerilerinin diğer çocuklara oranla daha iyi olduğu bulgularına erişilmiştir. Çocukların farklılıkları her ne kadar sembolik oyunlarına etki etmiyor olsa da, düzeylerine göre karşılaştırıldıklarında oyun sırasındaki yüksek sesle konuşma, bağırma gibi davranışları etkilediği ifade edilmiştir. Sesbilgisel farkındalık becerisi düşük düzeydeki çocukların oyun bölümlerinin arasında çok daha fazla bağırdıkları ve yüksek sesle konuştukları gözlenmiştir. Ayrıca bir oyunda kalma süresinin her çocuk için farklı olduğu bulgusu da eklenmiştir. Araştırmacılar sesbilgisel farkındalık düzeyinin düşük ya da yüksek olmasının sembolik oyunlar için bir değişken olmadığını, ancak sembolik oyunlar ile birçok okuryazarlık becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir.

Branscombe ve Taylor (2000, s. 169-187), küçük çocukların hikayeleri okuryazar duygusuyla oyunlarında nasıl kullandıklarını ele alan bir durum araştırması yürütmüşlerdir. Bir anaokulunun 24 kişilik sınıfından seçtikleri iki erkek ve üç kız olmak üzere beş çocuk araştırmaya katılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların 4'ünün kafkas kökenli ve ailelerin değirmende çalışıyor olmasıyla, kalan bir çocuğun da Afrika asıllı Amerikalı bir aileden geliyor olmasıyla araştırmacılar, çalışmalarını etnik anlamda Brice Heath (1983)'in Roadwille'deki etnografik araştırmasına benzetmektedirler. Araştırmanın verileri Eylül'den Mayıs ayına kadar olmak üzere dokuz ayda toplanmıştır. Çocukların günlük etkileşimlerini, hikaye yazma etkinliklerini, görüşmeleri, çocukların yazı ve çizimlerini de içeren veriler 30 saatlik ses kaydı ve çeşitli video kayıtlarıyla çeşitlendirilmiştir. Verilerin analizinde her bir çocuk bireysel olarak ele alınmıştır. Araştırmanın bulgularında, çocukların oyunlarında, hikayelerinde ve yazılı ürünlerinde kültürel özelliklerinden getirdikleri olayların etkili olduğu görülmüştür. Oyunla ilişkili etkinliklerin ise, zaman içinde çocukların kültürel

özellikleriyle kısıtlı kalmayıp daha geniş bir perspektifle hikayeler oluşturabilmelerine olanak sağladığı belirtilmiştir. Böylece çocukların çevrelerindeki kişilerle işbirliği kurarak onların da beklentilerine ve bakış açılarına göre yeni hikayeler oluşturabildiği görülmüştür. Ayrıca araştırmacılar; çocukların yazı ve çizimlerinde, sembolik olarak bir şeyi bir başka şeyin yerine kullanma fırsatını da oyunlarında kullandıklarını belirtmişlerdir.

Heppner (2016, s. 459-473) Kanada'da gerçekleştirdiği, oyun merkezli hikaye anlatma etkinliğinin, okul öncesi çocukların dil yapılarının ve okuryazarlıklarının gelişimlerine etkisini incelediği durum çalışmasında, dört yaşlarındaki 20 çocuğun katılımlarını 10 seans boyunca kayıt altına almıştır. Çocukların anlatılan hikayeye ilişkili olduğu düşünülen tüm katılımları analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; oyun temelli hikaye anlatma etkinliğinin çocukların dil yapılarının gelişiminde etkili olduğu, hikaye yapılarının anlatı öbeklerinden, gerçek anlatımlara dönüştüğü, ifade edici dillerinin ve sözcük dağarcıklarının geliştiği, çocukların hikayelerin yazımıyla ilgilendiği ve yazılı dile ilişkin bilgilerinin arttığı bulguları elde edilmiştir.

Neuman ve Roskos (1997, s. 10-31) ise farklı kültürlerden gelen okul öncesi dönemdeki 30 çocukla, gelişen okuma yazma yaşantılarını ve okuryazarlık becerilerini durum çalışması deseniyle inceledikleri bir araştırma yürütmüşlerdir. Yedi ay süren araştırmanın verileri, gözlemler, video kayıtları ve öğretmenlerle haftada bir kez yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Çocukların okuryazarlıkla ilişkili oyunları, okuma etkinlikleri ve ürünleri analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların okuma yazma materyallerini kullandığı, çevrelerindeki yetişkinlerden ve akranlarından aldıkları dönütlerle problem çözme ve okuryazarlık becerilerinin geliştiği, oyun etkinliklerinde üstlendikleri roller olduğu ve bu oyunlarda işlevsel okuryazarlığa ilişkin yansımaların olduğu, çocukların etkinlikler esnasında bildirim ve tahmine yönelik dili kullandığı, okuma yazma etkinliklerinin farklı kültürlerden gelen çocukların dil gelişimini desteklediği ifade edilmiştir.

Rowe (2000, s. 4-13), orta sınıf ailelerden gelen iki ve üç yaşlarındaki 16 çocuğu dokuz ay boyunca, kendi oğlunun gelişimini ise doğumdan dört yaşa kadar inceleyerek, okul ve ev ortamındaki okuryazarlık yaşantıları ile oyunların ilişkisini ortaya koyduğu iki aşamalı bir durum çalışması yürütmüştür. Bütünleşik araştırmasında, gözlemler ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler tekniklerini kullanmıştır. Ancak, okul ortamındaki katılımcı gözlemci rolünü ve ev ortamındaki ebeveyn rolünü dengelemiştir. Böylece;

çocukların okul ve ev ortamında kitap yaşantısıyla ilişkili ne tür oyun etkinlikleri deneyimledikleri ve kitapla ilişkili dramatik oyunların çocukların okuryazarlık gelişimindeki rolünün ne olduğu sorularına cevap aramıştır. Gözlemediği çocuklarla ilgili araştırmasının bulgularında Rowe (2000, 4-13), çocukların hem okul hem ev ortamında okunan kitaplardaki çeşitli karakterlere benzer oyuncakları etkinlik sırasında kullandıklarını belirtmiştir. Gözlemlerinin sonucunda, çocukların oyunu kolaylaştırmak, çeşitlendirmek, kendi deneyimleriyle bağlantı kurmak için okunan kitaptaki karakterlere ilişkin oyuncakları kullanabileceklerini ve bu oyunların kitap dilinin ve kitaptaki olayların anlam kazanması için önemli bir bağlantı olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca tüm çocukların önce kitaptaki görsellerden yararlanarak, sonra da okunan bilgiden yola çıkarak oyun kurma yoluyla tepkiler verdiğini belirtmiştir. Ancak hem okul hem ev ortamında etkinlikleri büyük ölçüde yetişkinlerin düzenlediğinden ve yetişkinlerin etkinlik sırasında çocuğun oyunlarını yarıda kestiğinden söz etmiştir. Ev ortamındaki gözlemlerinde ise; zaman içinde oğlunun kitabın konusu ve karakterleri hakkında konuşmalar yapmak için ara vermeyi öğrendiğini vurgulamıştır. Araştırmasının sonucunda; kitapların, oyunları genişlettiğini ve gerçek yaşantıyla kurulan bağı güçlendirdiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak; çocukların dramatik oyunlarının kitap okuma sırasında sordukları sorularla ve kitabın konusuyla ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Justice (2006, s. 8-10), 18 aylık kızının gelişen okuryazarlık davranışlarını gözlemediği durum çalışmasında; yetişkinin başlattığı hikaye okuma etkinliğine, yazılı materyallere, karalamalar yapmak amacıyla kağıt ve kağıt benzeri materyallere ilgi duyduğunu belirtmiştir. Çocukların beş ve yedi yaşlar arasında erken okuryazarlık basamağına geçtiğini ve alfabeye ilişkin bilgi sahibi olmaya başladığını ifade etmiştir. Gözlemleri sonucunda kızının da bu döneme girmeden önce O, M ve W gibi bazı harfleri tanıdığını, yazının organizasyonu ve yönüne ilişkin bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Erken okuryazarlık basamağında ise, çocukların alfabeye ilişkin bilgileri harf-ses eşleme, harflerin seslerini tek tek sesletme, okumaya çalışma gibi davranışlar gösterdiğini vurgulamıştır. Bu dönemde çocukların alfabeye ilişkin bilgilerini kullanırken seslerde atlamalar ve hatalar yapabileceğinin altını çizmiştir.

Whitehead (2002, s. 269-287), oğlunun doğumundan üç yaşına kadar resimli kitap paylaşımına ilişkin rutinlerindeki etkileşimlerini incelediği durum araştırmasında, onun okuma yazma etkinliğindeki dil gelişim sürecini de ele almıştır. Whitehead, oğlu Dylan'ın dil edinim sürecinde ev ortamında ve yakın çevresinde bulunan kişilerin

kültürel özelliklerinden kaynaklanan dil çeşitliliği olduğunu ve paylaşılan resimli kitaplarda çevresindeki yetişkinlerin kullandıkları sözcüklerin erken dönemde Dylan'ın sözcük dağarcığını oluşturduğunu ifade etmiştir. Dylan'ın konuşma diline ilişkin çıkardığı sesleri, hayvan seslerini ve edindiği sözcükleri paylaştıkları kitaplarda zamanla gelişerek kullandığını belirtmiştir. Whitehead, kitapların Dylan'ın dil gelişimini desteklediğini ve zenginleştirdiğini, bu sayede yeni sözcükler kazandığını, dili kullanabilmesi açısından kitaplardaki olayların çocuk için çeşitli fırsatlar yarattığını vurgulamıştır.

Sulzby ve Teale (1987, s. 6-119), San Antonio ve Chicago'da ailelerin iki-altı yaş arasındaki çocuklarına kitap okuma etkinliklerindeki etkileşimlerini ele aldıkları iki ayrı araştırmayı durum çalışması deseniyle birleştirmişlerdir. Toplamda üç yıl süren araştırmalara San Antonio'dan sekiz aile ve Chicago'dan on aile katılmıştır. Araştırmaya katılan aileler Meksika asıllı Amerikan ailelerdir. İngilizce ve İspanyolca kitapların okunması esnasında toplanan veriler için, ses kaydı ve video kaydı tekniği kullanılmıştır. Verilerin birleştirilmesinden doğan araştırmanın sonucunda; kitap okumanın ailelerin günlük yaşamlarının içinde olduğu, etkileşimli olarak sürdürüldüğü, zamanla seçilen kitapların değiştiği, çocukların tekrar okunan kitapları içselleştirdikleri, dil yapılarının ve etkileşimin kitabın özelliklerine göre çeşitlendiği ve çocukların okunan kitapları doğaçlama olarak tekrar canlandırdıkları bulguları elde edilmiştir.

Nitel yöntemlerle yapılan araştırmalar; okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kitap okuma etkinliklerini, anaokulu sınıflarının okuma yazma ortamlarının niteliğini ve bu ortamlardaki okuma yaşantılarını ele almıştır. Aynı zamanda nitel araştırmalar, farklı aile kültürlerinden gelen çocukların yakın çevrelerindeki okuma yazma yaşantılarını, oyunun okuryazarlıkla ilişkisini ve çocukların anneleriyle paylaşımlı hikaye okuma etkinliklerindeki etkileşimlerini incelemek için de yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen bu araştırmaların; erken okuma yazma yaşantılarının niteliğinin ve okuma yazma ortamlarının özelliklerinin incelenmesi adına etnografik çalışma ve durum çalışmaları olarak desenlendiği ifade edilebilir. (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Bradley ve Jones, 2007, s. 454; Branscombe ve Taylor, 2000, s. 169-187; Brice Heath, 1983, s. 200-245; Deford, 1981, s. 652-658; Fein vd., 2000, s. 30-40; Heppner, 2016, s. 459-473; Justice, 2006, s. 8-10; Morrow, 2007, s. 1-17; Neuman ve Roskos, 1997, s. 10-31; Rowe, 2000, s. 4-13; Sulzby ve Teale, 1987, s. 6-119; Whitehead, 2002, s. 269-287).

1.7.2. İşiten çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin Türkiye’ de yapılan araştırmalar

Gelişen okuryazarlığa ilişkin Türkiye’de yapılan araştırmalara ilişkin alanyazın taramasına göre; bu araştırmalar nicel, nitel ve karma yöntemlerle yapılan araştırmalar olarak gruplanabilir.

1.7.2.1. Nicel araştırmalar

Güleç (2008, s. 1-158), Denizli ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin uygulama ve görüşlerini incelediği betimsel bir araştırma yürütmüştür. 226 okul öncesi öğretmenin katıldığı çalışmada öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla Okuma Yazmaya Hazırlık Görüş Ölçeği ve Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulama Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin, etkinliklerin planlanmasında gelişim ilkelerine bağlı olmalarına rağmen; uygulamalarının genellikle gelişime bağlı olmadığı bulguları elde edilmiştir. Buna ek olarak; araştırma sonuçlarının, öğretmenlerin görev yaptığı okul türü, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi değişkenlerle ilişkili olmadığı ancak, mesleki tecrübeleriyle görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu ifade edilmiştir.

Tuğluk vd. de (2008, s. 76-80), okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin okuma yazma etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin görüşlerini inceledikleri betimsel araştırmalarında Erzurum ilindeki 52 öğretmene anket uygulamışlardır. Anket maddelerinden yola çıkılarak alınan görüşler sonucunda, öğretmenlerin en çok birden ona kadar rakamları, renk ve şekil kavramlarını öğretmeye yönelik uygulamalarının fazla olduğu bulguları elde edilmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki okuma yazma etkinliklerinde en sıklıkla en aza doğru; kavram öğretimine, kitap okuma ve masal anlatmaya ağırlık verdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin isim yazma, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisine ilişkin etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin beklentilerinin düşük olduğu belirtilmiştir.

Gül ve Bal (2006, s. 33-61) ise, Adana ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya ilişkin etkinliklerini, bu etkinliklerde kullandıkları materyallerin niteliğini ve öğretmenlerin görüşlerini inceledikleri ilişkisel araştırmalarında, 32 öğretmen ve 384 çocuğa çeşitli envanter ve kontrol listeleri uygulanmıştır. Aynı zamanda her bir çocuk serbest zaman etkinliğinde yirmişer dakika gözlenmiştir. Ayrıca;

araştırma sürecinde kullanılan Okuryazarlık Kazanımını Algılama Profili, Okuryazarlık Göstergeleri Envanteri, Sınıf Okuryazarlık Kontrol Listesi'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları da yapılmış ve kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda, erken okuryazarlığa ilişkin bakış açısına sahip öğretmenlerin sınıflarındaki etkinliklerin Sınıf Okuryazarlık Listesi ve Okuryazarlık Göstergeleri envanteri ile uyumlu olduğu ve bu öğretmenlerin etkinliklerde kullandıkları materyallerin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalar yaptıkları belirtilmiştir. Ancak erken okuryazarlık bakış açısına sahip olan ve olmayan öğretmenlerin tümünün, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve sınıfların küçük olması sebebiyle etkinlikleri seçmede ve materyalleri kullanmada çocuklara yeterince fırsat sağlamadıkları ortaya çıkmıştır.

Büyüktaşkapu (2012, s. 301-316), okul öncesi dönemde Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programı'na katıldıktan sonra ilköğretim birinci sınıfa devam eden 25 çocuğu, anasınıfından sonra ilköğretim birinci sınıfa devam eden 25 çocuğu okuma becerileri açısından karşılaştıran, nedensel karşılaştırmalı bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sürecinde çocukların okuma becerileri; Temel Okuma Yazma, Okuduğunu Anlama, Mekanik Okuma Becerisi Gözlem Formu ve Yazma Becerisi Ölçekleri kullanılarak ikişer kez ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi dönemde Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programı'na katılan çocukların okuma becerilerine ilişkin başarı ortalamalarının, anasınıfına devam eden çocuklardan daha yüksek olduğu bulguları elde edilmiştir. Ayrıca ölçülen her bir becerinin grubun kendi ortalamasına göre zaman içinde geliştiği de belirtilmiştir.

Ankara ilinde yapılan bir diğer nicel çalışma ise (Kargın vd., 2015, s. 237-268), Türkiye'de Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme amacıyla yapılmıştır. Araştırmada; anasınıfında okul öncesi eğitime devam eden beş yaşındaki 403 çocuğa EROT kapsamında Alıcı Dil, Genel İsimlendirme, İfade Edici Dil, Harf Bilgisi, İşlev Bilgisi, Dinlediğini Anlama ve Sesbilgisel Farkındalık alt testleri uygulanmıştır. Alt testlerden biri olması planlanmış olan Yazı Farkındalığı Testi'nde beklenen oranda veri toplanamadığı için bu alt test EROT kapsamından çıkarılmıştır. Alt testlerden Dinlediğini Anlama, İşlev Bilgisi ve Alıcı Dil alt testlerindeki güvenilirlik sonuçlarının diğer alt testlerden düşük olduğu belirtilmekle birlikte EROT'un okul öncesi dönemdeki çocukların okuryazarlık becerilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir test olduğu ifade edilmiştir.

Karaman (2013, s. 5-214) ise, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın güvenilirlik ve geçerliğine ilişkin yaptığı ölçek geliştirme çalışmasında Ankara ilindeki 48-77 ay arasındaki 473 çocuğa Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'ndaki alt testleri uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirme, Yazı Yazma Öncesi Beceriler alt testlerinden oluşan Erken Okuryazarlık Becerileri Aracı'nın geçerli ve güvenilir bir test olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İşiten çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin ulusal çalışmalarda; nicel araştırma yöntemlerinin betimsel, ilişkisel, nedensel karşılaştırmalı ve ölçek geliştirme modellerinin kullanıldığı söylenebilir. Ayrıca bu araştırmalarda çoğunlukla öğretmen görüşleri ile bu görüşlerin uygulamalarına etkisine odaklanıldığı ifade edilebilir. Son yıllarda da; çocukların erken dönemdeki gelişen okuryazarlık becerilerine ilişkin ölçek geliştirme çalışmalarının öne çıktığını söylemek mümkündür. Araştırmacılar; betimsel, grup deneysel olarak ve ölçek geliştirmeye yönelik olarak yapılabilecek çalışma önerilerinin yanı sıra, ailelerin bakış açılarının da ele alındığı çalışmalar yapılmasının gerekliliğini vurgulamışlardır ve uluslararası araştırmalarda olduğu gibi; ileriki araştırmalarda nitel yöntemlere duyulan ihtiyacı belirtmişlerdir (Büyüктаşkapu, 2012, s. 301-316; Gül ve Bal, 2006, s.33-61; Güleç, 2008, s. 1-158; Karaman, 2013, s. 5-214; Kargın vd., 2015, s. 237-268).

1.7.2.2. Nitel araştırmalar

Nitel araştırma yöntemleriyle yürütülen araştırma örneklerine bakıldığında; Ergül ve diğerlerinin (2014, s. 1454) okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerini ve uygulamalarını inceledikleri bir durum araştırması bulunmaktadır. Araştırmacılar Erken Okuryazarlık ile İlgili Bilgi ve Uygulamaları Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu hazırlamış ve on yedi öğretmenle görüşme yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ve sınıflarında uyguladıkları etkinliklerin erken okuryazarlık bakış açısına uygun nitelik taşımadığı ifade edilmiştir. Aynı zamanda alt ve üst sosyo ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin tanımlarının alanyazınla örtüştüğü, orta sosyo ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin erken okuryazarlığı tanımlamada yetersiz oldukları belirtilmiştir.

Taşkın, Katrancı ve Uygun (2014, s. 1102-1119), okul öncesi öğretmenlerinin yanı sıra sınıf öğretmenlerinin de erken dönemdeki okuma yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Durum çalışması deseni ile yapılan çalışmaya Ankara ilinden üç okul öncesi öğretmeni ve üç sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme ile odak grup görüşmesi yapılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri olarak çizgi çalışması, kavram öğretimi ve ses çalışmaları yaptığı ve bazılarının harf çalışmalarına da yer verdiği ifade edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin yalnızca sesli harflere ilişkin çalışmalar yaptığı ve takip edebilecekleri bir okuma yazma programlarının bulunmadığı da eklenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi dönemdeki çocukların kalemle çok fazla yaşantısının olmasına ve erken dönemde okuma yazmayı öğrenmelerine olumsuz baktıkları belirtilmiştir.

Nitel yöntemlerle yapılan araştırmalar; okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgi düzeylerini ve sınıf uygulamalarını incelemiş (Ergül vd., 2014, s. 1454), okul öncesi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesi dönemdeki okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşlerini ele almışlardır (Taşkın, Katrancı ve Uygun, 2014, s. 1103). Her iki çalışma da durum çalışması olarak yürütülmüştür ve okul ortamına odaklandıkları söylenebilir. Ayrıca, her iki çalışmanın araştırmacıları da; erken okuma yazma yaşantılarının ve gelişen okuryazarlık becerilerinin, okul öncesi eğitimi programı kapsamına dahil edilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır (Ergül vd., 2014, s. 1454; Taşkın, Katrancı ve Uygun, s. 1103).

İşiten çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin nicel ve nitel yöntemlerle yapılan çalışmaların ortak noktalarının; okul ortamlarında gerçekleştirilen çalışmalar olması ve bireylerin çocuklardaki gelişen okuryazarlığa ilişkin görüşlerinin ele alınması olduğu ifade edilebilir.

1.7.3. İşitme kayıplı çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin uluslararası araştırmalar

İşitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlık becerilerini ele alan çalışmaların, 1980lerden itibaren başladığı belirtilmektedir (Andrews, Byrne ve Clark, 2015, s. 400). Bunlar, nicel araştırma yöntemleriyle ve nitel araştırma yöntemleriyle yapılan araştırmalar olarak gruplanabilir ve araştırma ortamları dikkate alınarak sıralanabilir.

1.7.3.1. Nicel araştırmalar

Nicel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında; Browns (1979, s. 100-109) iki bölümden oluşan araştırmada işitme kayıplı çocuklara uygulanan ilk okuma programını tarama modeliyle incelemiştir. İlk çalışmasındaki amacı, Montreal’de işitme kayıplı çocuklara sözel yöntemle eğitim veren bir okuldaki çocukların okuma programına katılabilmesi için gereken minimum dil düzeyini ortaya koymaktır. İlköğretim düzeyindeki 15 çocukla yaptığı bu çalışmadan elde ettiği sonuç; 36 aylık bir çocuğun dil gelişim düzeyinde olan işitme kayıplı çocukların ilk okuma programına başlayabileceği olmuştur. Böylece Browns (1979, s. 100-109), beş buçuk yaşındaki bir ocuk ve altı buçuk yaşlarındaki  ocuk olmak üzere, dört işitme kayıplı çocukla ilişki desenli ikinci araştırmasını gerçekleştirmiştir. Ancak araştırmaya katılan çocukların önceki eğitimleri ve işitme kaybı dereceleri açısından heterojen bir grup oluşturduğunu vurgulamıştır. Araştırmanın verileri gözlem notları, video kayıtları ve kontrol listeleri ile toplanmış ve nicel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; çocukların tanılanma yaşının, annelerin çocuğa yönelttiği dilin ve önceki eğitim yaşantısının çocukların okuryazarlık programındaki başarısını etkilediği bulguları elde edilmiştir. Ayrıca Browns, oyunun çocukların okuma eğilimi ve başarıları üzerinde etkili olduğundan ve okuma süreci için yazı farkındalığının öneminden söz etmektedir.

Easterbrooks vd. (2008, s. 98-99) ise, yaş ortalamaları beş yaş iki ay olan 44 işitme kayıplı çocuğun erken dönemde gelişen okuryazarlık becerilerinin zayıf ve güçlü yanlarını belirlemek amacıyla tek grup araştırması gerçekleştirmişlerdir. Çocukların tüm gelişen okuryazarlık becerileri okul ortamında, gz ve bahar döneminde olmak üzere ikişer kez değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; işitme kayıplı çocukların harfleri tanıma ve sık kullanılan sözcüklerin yazımıyla ilgili becerilerde işiten yaşıtlarinkine benzer oranda başarı sergiledikleri ancak sesbilgisel farkındalık becerilerinin işiten yaşıtlarından geride olduğu belirtilmiştir.

Aram, Most ve Simon (2008, s. 31-41) işitme kayıplı çocukların ev ve okul ortamındaki gelişen okuryazarlığını inceledikleri ilişkisel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya katılan 30 işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini, okuma yazma etkinliklerindeki etkileşimlerini, yaş ve işitme kayıpları açısından değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, işitme kayıplı çocukların yaş ve işitme kaybı derecelerinin etkisinin yanı sıra anneleriyle etkileşimli

olarak deneyimledikleri erken okuma yazma yaşantılarının gelişen okuryazarlığı üzerinde oldukça etkili olduğu ifade etmişlerdir.

İşitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlığını, nicel araştırma yöntemleriyle inceleyen çalışmaların; becerileri ölçme ve değerlendirmeye odaklandığı söylenebilir. Araştırmacılar çalışmalarında tarama modelini, ilişkisel modelleri ve tek bir grupta çalıştıklarında ise, ön test – son test ölçümlerini kullanmışlardır. Çalışmalarının sınırlılıklarında, araştırma modellerinin doğal etkileşimleri değerlendirmeye fırsat vermediğini belirtmişlerdir. Önerilerinde ise; koklear implantlı farklı çocuk ve aile etkileşimlerinin ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır (Aram, Most ve Simon, 2008, s. 31-41; Browns, 1979, s. 100-109; Easterbrooks vd., 2008, s. 98-99).

1.7.3.2. Nitel araştırmalar

Maxwell (1984, s. 191-224), 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 yaşlıları 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 yaşlılarınkine benzer gelişen okuryazarlık becerilerini ortaya çıkardığı ifade edilmiştir.

Henderson (1976, s. 502) ise; işiten bir ailenin sağır çocuğuyla hikaye kitabı okuma etkinliklerini inceleyen, uygulamalı bir durum araştırması yürütmüştür. 13 hafta süren araştırmada, seçilmiş olan hikaye kitaplarından kontrollü bir sözcük dağarcığı oluşturmak adına sözcük kartları hazırlanmıştır. İşaret dilinin kullanımıyla kitapların okunması sırasında sözcük kartları çocuğa gösterilmiş ve işaretle nesnelere isimleri paylaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocuğun sözcük dağarcığının kitap okuma etkinliği ile geliştiği, bir ayın sonunda 314 ve 13 haftanın sonunda 3410 sözcük öğrendiği belirtilmiştir.

Ruiz (1995, s. 206-217), kendi işitme kayıplı kızının gelişen okuryazarlığını incelediği durum çalışmasında, kızı Elena'yı 3 yaşından 7 yaşına kadar gözlemlemiştir. Ev ortamında Elena'nın işitme kaybı ortaya çıkana dek İspanyolca konuşulduğunu fakat kayıp sonrasında evde İngilizce konuşmaya başladıklarını ve işaret dilini de kullandıklarından söz etmiştir. Ruiz, kızının ev ortamında kitaplar ve gazetelerle okuma yazma yaşantılarının olduğunu, gün içinde en fazla üç saat televizyon izlediğini, yazı ile resmi ayırt edebildiğini ve yazıya ilişkin farkındalığı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Elena'nın dört yaş civarında ismindeki harfleri tanımaya başladığını ve beş yaşındayken sevdiği arkadaşlarının isimlerini yazmaya çalıştığını eklemiştir. Araştırmanın sonucunda, işitme kayıplı bir çocuğun, işiten yaşlıları gibi erken dönemde gelişen okuryazarlık becerileri gösterdiği ifade edilmiştir.

Uzuner (1993, s. 1-225), 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 yaşlılarınkine benzer okuryazar davranışları sergilediği ortaya çıkmıştır.

Conway (1985, s. 91-107), işitme kayıplı çocukların anaokulundaki serbest yazma etkinliklerini gözlemleyerek, erken yazma edinimlerine ilişkin bir durum çalışması yürütmüştür. Gözlemlendiği etkinliklerin, çocukların ilgileri doğrultusunda planlanan ve çocukların yazıyı deneyimlemesine fırsat sağlayan etkinlikler olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların kişisel ve sosyal amaçlarına yönelik yazmayı anlamlı buldukları için aktif olarak bu etkinliklere katıldıklarını ifade etmiştir. Ayrıca çocukların, öğretmenlerine ya da arkadaşlarına bir mesaj iletmek istediklerinde; resim

ve yazıyı bir arada kullandıklarını ve filmlere, olaylara ya da kişisel bilgilere ilişkin mesajlar oluşturduklarını vurgulamıştır.

Ewoldt (1985, s. 109- 126) okul ortamındaki işitme kayıplı çocukların yazılı dil gelişimine odaklandığı durum çalışması olarak desenlediği boylamsal bir çalışma yürütmüştür. Üç yıl süren bu çalışmasında aynı zamanda çocukların okumalarına, sanat çalışmalarına ve işaret dili ile hikayelerin anlatıldığı “air story” yoluyla yazmalarına ilişkin gözlemler yapmıştır. Araştırmasının ilk amacı, işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlığının işiten çocuklarınkine benzer şekilde gelişip gelişmediğini ortaya koymaktır. İkinci amaç ise, işitme kayıplı çocukların gelişimsel özelliklerini betimlemek ve kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemektir. Çalışmaya, ebeveynleri işitme kayıplı olan dokuz ve işiten ebeveyni olan bir çocuk olmak üzere; yaşları dört ile beş arasındaki on işitme kayıplı çocuk katılmıştır. Çocuklar günlük okuma yazma fırsatları ve yetişkinler tarafından desteklenen işlevsel etkinliklerin olduğu, ancak kurallı bir okuma yazma eğitiminin verilmediği bir anaokuluna devam etmektedirler. Araştırmanın sonucunda; çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla kurdukları etkileşimlerde dili çeşitli şekillerde deneyimledikleri okuryazar bir topluluk olduklarını ifade etmiştir. Ewoldt, öğretmen ve çocukların amaçlı ve işlevsel okuryazarlık davranışları sergilediğinden ve çocukların yazılı dili iletişimsel bir araç olarak kullandıklarından söz etmiştir. Ancak bu yazıların çocukların ifadeleriyle birebir örtüşmediğini, eksik yazıların ardında birçok mesaj barındırdığını vurgulamıştır. Aynı zamanda çocukların günlük yaşamlarındaki gelişen okuryazarlık becerilerini okul ortamına taşıyor olduklarını eklemiştir. Okul ortamında hikaye kitabı okuma yaşantısını gözlemlediğinde ise, çocukların okunan hikayeye ilişkin sembolik oyun kurabildiklerini belirtmiştir.

Rottenberg ve Searfoss (1992, s. 463-479) ise; işitme kayıplı çocukların erken dönemde gelişen okuryazarlığı nasıl edindiğini durum çalışmasıyla araştırmıştır. 3-4 yaşlarındaki ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı yedi çocuğa ilişkin toplanan gözlem verilerine ek olarak, çocukların çizim ve yazı örneklerine yer verilmiş ve ailelerle görüşmeler yapılmıştır. Gözlem verileri çocukların okul öncesi eğitimlerine devam ettikleri sınıflarda toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların okuma, yazma ve çizim etkinliklerine diğer etkinliklerden daha çok katılım gösterdikleri, çocukların okuma-yazma etkinliklerini önemsedikleri ve katılmak için büyük çaba sarf ettikleri görülmüştür. Çocukların dillerindeki ileri düzeydeki yetersizliğin okuma-yazma

aktivitelerine katılmalarına engel olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca; çocukların katılımlarının ve yazı hakkındaki kavramlarının, işiten çocuklarıinkiyle benzer olduğu ifade edilmiştir. Çocukların konuşma ya da işaret yoluyla kendini ifade edemediklerinde, yetişkinlerle ve akranlarıyla iletişim kurmak istediklerinde çizim ve yazı yoluyla iletişim kurduklarından söz edilmiştir.

Williams (1994, s. 124- 155) 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 çocuklarıkine benzer biçimde gelişen okuryazarlık bilgilerinin ve okuma yazma kavramlarının olduğu ifade edilmiştir.

İşitme kayıplı çocuklarda nitel araştırma yöntemleriyle yapılan uluslararası gelişen okuryazarlık çalışmalarının; okuma yazma etkinliklerini, aile okuryazarlığın, ebeveyn çocuk etkileşimini ve çocukların sergilediği okuryazar davranışlarını ele aldığı belirtilebilir. Ayrıca bu çalışmaların; işitme kayıplı çocukların işiten akranlarına benzer okuryazar davranışları sergilediklerini ortaya koymuş oldukları eklenebilir. Yapılan bu çalışmalarda durum çalışmalarının yoğun olduğu söylenebilir. Bu alanda yürütülen nitel araştırmaların, yöntemin doğasından gelen veri çeşitliliği (Yin, 2003, s. 13) sayesinde, işitme kayıplı çocukların okuma yaşantıları ve yakın çevrelerine ilişkin olumlu yönde bilgi sundukları da ifade edilebilir (Conway, 1985, s. 91-107; Ewoldt, 1985, s. 109- 126; Henderson, 1976, s. 502; Maxwell, 1984, s. 191-224; Rottenberg ve Searfoss, 1992, s. 463-479; Ruiz, 1995, s. 206-217; Uzuner, 1993, s. 1-225; Williams, 1994, s. 124- 155).

1.7.4. İşitme kayıplı çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin Türkiye’de yapılan araştırmalar

Türkiye’de işitme kayıplı çocuklarla yapılan ilgili araştırmalara ilişkin gerçekleştirilen alanyazın taramasında; yalnızca bir araştırma olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Karasu (2014, s. 299-310) bu çalışmasını; Eskişehir ilinde işitme kayıplı çocuklara gündüzlü eğitim veren, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Merkezi’ndeki

(İÇEM), okul öncesi ikinci sınıfta bulunan 10 çocukla durum araştırması olarak desenlemiştir. Araştırmada, grup içinde gerçekleştirilen okuma ve yazma etkinliklerinin neler olduğu ve nasıl gerçekleştiği derinlemesine ele alınmıştır. Gözlem, görüşme, doküman toplama gibi çeşitli veri toplama araçlarıyla tamamlanan araştırmanın sonucunda, sunulan nitelikli okuma yazma etkinlikleriyle işitme kayıplı çocukların yazıyla ilgilendiği, olayları anlatabildiği, hikaye yapısına ilişkin bilgi sahibi olabildiği ve öğretmenlerin çeşitli teknikler kullanarak çocukların bireysel okuma yazma gelişimlerini desteklediği bilgilerine ulaşılmıştır.

Ayrıca, Sarıkaya ve Uzuner'in (2013, s. 31-57), işitme kayıplı çocukların devam ettiği ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin, işitme kayıplı öğrencilerinin okuma yazmayı öğrenmeleri hakkındaki görüşlerini inceleyen betimsel araştırmalarında ise; öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin, amaç olarak alınmamasına rağmen, bulgularında öğretmen görüşlerine ve etkinliklerine ilişkin temalarda gelişen okuryazarlık kavramı ile benzerlikler ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar; öğretmenlerin işitme kayıplı çocukların okuma yazmayı öğrenmelerine ilişkin görüşlerinde; çocukların anlamlı ve işlevsel etkinlikler içerisinde okuryazar olabilecekleri ve dil, okuma ve yazmanın birbiriyle ilişkili olduğu düşüncelerinin gelişen okuryazarlığa ilişkin araştırmaların sonuçlarıyla örtüştüğünü ifade etmişlerdir.

Türkiye'de işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlık becerilerine ilişkin yapılan araştırma bir durum araştırmasıdır ve okul ortamındaki yaşantıları ele almıştır. Araştırmacı önerilerinde; işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlığının çeşitli ortamlarda incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

1.8. Problem

Uluslararası alanyazında; işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlık becerileri, çeşitli ortamlarda ve kültürlerde ele alınmıştır. Ancak işitme kayıplı çocuklarda okuma yazma yaşantılarının ve gelişen okuryazarlık becerilerinin, farklı kültürlerdeki aile yapılarında incelenmesine halen ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Türkiye'de ise; okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlığına ilişkin sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu görülmüştür.

Hem işitme, hem de işitme kayıplı çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin nicel araştırmaların; okuma yazma yaşantılarını türü ve niteliği açısından kapsamlı şekilde ele alamadığı, bu araştırmaların birer sınırlılığı olarak ifade edilmiştir. Bu nedenle

uluslararası araştırmalarda, sürecin tüm dinamikleriyle birlikte bağlamında incelenebilmesi için nitel araştırma yöntemlerine ihtiyaç duyulduğu bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca işitme kayıplı çocukların okuma yazmayı nasıl öğrendiğinin incelenmesinde; farklı katılımcılarla, farklı ortamlarda nitel araştırmaların yapılabileceği (Sarıkaya ve Uzuner, 2013, s. 31-57), işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerinin çeşitli ortamlarda (Karasu, 2014, s.310), farklı kültürlerde incelenebileceği (Uzuner, 1993, s. 225) ve bu tür çalışmalara her zaman ihtiyaç olduğu (Williams, 2004, s.362) vurgulanmıştır.

Bu doğrultuda; Türkiye’de okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocukların erken okuma yazma yaşantılarının ve gelişen okuryazarlığının yaşadıkları aile kültürü içerisinde betimlenmesi gerektiği düşünölmüştür.

1.9. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun, yakın çevresinde gerçekteşen okuma yazma yaşantılarını ve bu deneyimlerle işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini incelemektir. Bu doğrultuda, araştırmada aşağıdaki soru ve alt sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun yakın çevresindeki okuma yazma ortamının özellikleri nelerdir ve bu ortamda gelişen okuryazarlığa ilişkin ne tür yaşantılar gerçekteşmiştir?
2. Gelişen okuryazarlığa ilişkin bu yaşantılar nasıl gerçekteşmiştir?
3. Ailede, gelişen okuryazarlık yaşantılarına kimler katılmaktadır ve bu kişilerin yaşantı içindeki rolleri nelerdir?
4. İşitme kayıplı çocuğunun okuma yazma gelişimine ilişkin, ailenin görüşleri nelerdir?
5. Anne ve babanın kendi okuryazarlık geçmişleri ve halihazırdaki okuma yazma alışkanlıkları nasıldır?
6. Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık becerileri nelerdir?

1.10. Araştırmanın Önemi

İlgili alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlığına ilişkin yapılan bir çalışma yer almaktadır ve bu araştırmanın okul

ortamında yürütüldüğü bilinmektedir. Bu bağlamda araştırmanın; işitme kayıplı çocuğun yakın çevresindeki okuma yazma ortamı, bu ortamlarda gerçekleşen okuma yazma yaşantıları ve işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlığı hakkında elde edilecek veriler doğrultusunda alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda çalışma, Türkiye'deki işitme kayıplı bir çocuğun bulunduğu kültür içerisindeki erken okuma yazma yaşantılarını ve gelişen okuryazarlık becerilerini ortaya koyması açısından kültürel bir örnek durum niteliği taşımaktadır. Buna ek olarak araştırma; Türkiye'deki işitme kayıplı çocuklarda gelişen okuryazarlığın önemini vurgulamaktadır. Öte yandan; toplanan veriler yalnızca o durum için geçerli olsa da; araştırmadaki duruma özgü bu verilerin, benzer durumlar için yol gösterici olacağı (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 77) düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeline, katılımcıların özelliklerine, araştırma sürecine, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocuğun, gelişen okuryazarlık becerilerini ve yakın çevresindeki okuma yazma yaşantılarını ele alabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi ile durum çalışması (vaka çalışması/case study) olarak gerçekleştirilmiştir. Alanyazında durum çalışması, çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Merriam (2009, s. 40) durum çalışmasını, sınırlı bir durumun ya da varlığın derinlemesine analiz edilerek betimlenmesi olarak tanımlamıştır. Bogdan ve Biklen (2007, s. 59) ise durum çalışmasını, bir huniye benzetmişlerdir. Araştırmacının çalışmak istediği durum ve kişilerin huninin geniş kısmında olduğunu ve zaman içerisinde durumun, araştırmacının amacı doğrultusundaki keşifleriyle daraldığını ifade etmişlerdir.

Desenleri açısından ele alındığında; durum çalışmaları, farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bogdan ve Biklen (2007, s. 59-69) durum çalışması desenlerini; geçmişe dayalı, yaşam hikayelerine dayalı ve gözleme dayalı durum çalışmaları olarak sınıflamıştır. Davey (1991, s. 1-5) ise, durum çalışması desenlerini altı türe ayırmıştır. Bunlar: (a) açıklayıcı / tanımlayıcı durum çalışmaları, (b) keşfe dayalı durum çalışmaları, (c) kritik olaya ilişkin durum çalışmaları, (d) program yürütmeye dayalı durum çalışmaları, (e) programın etkilerine dayalı durum çalışmaları ve (f) birikimli durum çalışmalarıdır. Yin (2009, s. 80-89) durum çalışmalarını genel olarak; betimleyici, keşfedici ve açıklayıcı durum çalışmaları olarak üç sınıfa ayırmıştır. Buna ek olarak durum çalışması desenlerini; bütüncül tek durum, iç içe geçmiş tek durum, bütüncül çoklu durum ve iç içe geçmiş çoklu durum çalışmaları olarak nitelendirmiştir. Durum çalışması desenlerine ilişkin alanyazındaki bilgilere dayalı olarak bu araştırma:

(a) *Gözleme dayalı bir durum çalışmasıdır* (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 59-69). Çünkü; araştırmanın verileri katılımcı gözlemlerle toplanmış; yarı-yapılandırılmış görüşme, belgeler, ürünler ve araştırma günlüğü ile çeşitlendirilmiştir.

(b) *Keşfe dayalı durum çalışmasıdır* (Davey, 1991, s. 1-5). Çünkü; işitme kayıplı çocuğun günlük yaşantısı gözlemlenmiş ve her bir gözlem araştırmacının araştırma sorularına ilişkin bir sonraki gözlem amacını belirlemesini sağlamıştır.

(c) *Betimleyici durum araştırmalarından, bütüncül tek durum çalışması olarak desenlenmiştir* (Yin, 2009, s. 80-89). Çünkü; işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlığı tek bir durum olarak ve yaşadığı aile kültürü bağlamında bütüncül olarak incelenmiştir. Ayrıca veriler, gelişen okuryazarlığın kuramsal yapısı kapsamında ele alınmıştır.

2.2. Katılımcılar

Katılımcı aile; anne Çiğdem Hanım, baba Hüseyin Bey ve beş yaşındaki işitme kayıplı çocukları Kemal'dir. Araştırma raporunda; katılımcıların isimleri, etik kurallar çerçevesinde, takma isimlerle değiştirilmiştir (Glesne, 2014, s. 36).

2.2.1. Anne Çiğdem Hanım

Anne Çiğdem Hanım, 1982 yılında İzmir'de doğmuştur ve 34 yaşındadır. Çiğdem Hanım, Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programı'ndan mezun olmuştur. Bir süre özel bir kurumda okul öncesi öğretmenliği yaptıktan sonra, 5 yıl süreyle bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışmıştır. Hamilelik iznine ayrıldıktan sonra işinden ayrılmıştır. Araştırma verilerinin toplandığı sırada herhangi bir işte çalışmamaktadır. Anne Çiğdem Hanım, tüm bir günü Kemal'le yoğun olarak geçiren aile üyesidir. Araştırmada incelenen okuma yazma yaşantılarında, Kemal'le birlikte (Günlük, 13.07.2016-17.11.2016).

2.2.1.1. Çiğdem Hanım'ın okuryazarlık geçmişi ve mevcut okuma alışkanlıkları

Çiğdem Hanım bebekken, annesi çalışmaya başlamıştır. Bu nedenle; bebeklikten anaokuluna başladığı döneme kadar, günün büyük bir bölümünü büyük babaannesiyile geçirmiştir. Çiğdem Hanım, büyük babaannesiyile ilgili hatırladığı yaşantıların; tekerleme, masal anlatma ve oyun yaşantıları olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

***Çiğdem H:** Büyük babaanemle daha çok bana masal anlatırdı ondan sonra, tekerleme anlatırdı, dakika bacuk oğlun geldi mii geldii ne getirdii incik boncuk kime kime sana bana işte öyle bi' şey anlatırdı daha çok. Ondan sonra oyun oynardık babaannem daha çok çünkü hani yaşlıydı babaannem bana baktığında (Görüşme, 08.11.2016).*

Çiğdem Hanım ayrıca, erken dönemde; okuma yazma materyallerinden boya kalemleri ve boyama kitapları olduğunu hatırladığından ve bu dönemde daha çok sokak yaşantısı olduğundan söz etmiştir.

Çiğdem H: Annem boya kitapları alırdı boya kitaplarım vardı, hikaye kitaplarımı hatırlamıyorum ama boya kitaplarımı boyalarımı hatırlıyorum boyalarım vardı. Daha çok sokakta büyüdüğüm için sokak yaşantım çok fazlaydı çünkü bi' mahalle şeyindeydim (Görüşme, 08.11.2016).

Sokak yaşantılarına ilişkin ise; bisiklet sürme, top oynama, uçurtma yapma ve uçurma yaşantıları olduğunu belirtmiştir. Ayrıca küçükken yemek yeme problemi olduğu için; büyük babaannesinin onu parka götürdüğünü ve dışarıda birlikte yemek yediklerinden söz etmiştir. Ayrıca anne, kendi annesinin kitap okuma alışkanlığı olduğunu “....Annem daha çok kitap okuyodu, daha çok okumayı seviyo hala öyle...” sözleriyle ifade etmiştir (Görüşme, 08.11.2016).

Elde edilen bulgulara göre; annenin ev ortamındaki gelişen okuma yazma yaşantılarının; tekerleme söyleme, masal anlatma ve boyama yapma yaşantıları olduğu söylenebilir. Öte yandan; aile okuryazarlığı geçmişinde ise, annesinin kitap okuma alışkanlığını gözlemlediği bilinmektedir. Çiğdem Hanım'ın, ev ortamı dışındaki kendisinin gelişen okuryazarlık yaşantılarına ilişkin belirgin bir bulgu elde edilememiştir.

Çiğdem Hanım'ın okul dönemindeki okuma yazmayı öğrenme sürecine ilişkin ilk bilgi ise; ilk gözlem esnasında annesinden öğrenilmiştir. Anneanne, odak çocuğun annesinin okuma yazmayı; ilkokul birinci sınıfın sonunda ve geç öğrendiğini belirtmiştir. Bu ifadenin üzerine Çiğdem Hanım, “pek başarılı bir çocuk değildim” yorumunu getirmiştir. Gözlemden elde edilen bu bulgular ile Çiğdem Hanım'ın yapılandırılmış görüşmedeki, “Ben okuma yazmayı çok zor öğrenen bir çocukmuşum, öğrendim daha doğrusu...” ifadeleri örtüşmüştür (1. Saha Notu; Görüşme, 08.11.2016).

Çiğdem Hanım; okul sürecinde, ev ortamında babası tarafından desteklenmiştir. Babası; tahta, tebeşir gibi materyaller kullanarak; hece ve sözcük fişleri gibi okuma yazma materyalleri hazırlayarak evdeki okuma yazma ortamını düzenlemiştir. Anne; kendi babasının bu düzenlemelerine ilişkin, “...resmen hani odayı sınıfa çevirmişler...” ifadesiyle okuma yazma döneminde kendi odasını sınıfa benzetmiştir. Ayrıca Çiğdem Hanım, devam ettiği sınıfta okuma yazmayı en geç öğrenen çocuk olduğundan söz etmiştir (Görüşme, 08.11.2016).

Çiğdem Hanım, kendisinin okuma yazma alışkanlıklarına ilişkin; kendisine kitap satın alarak ve arkadaşlarından ödünç alarak kitap okuduğunu belirtmiştir. Yaz tatili döneminde Çiğdem Hanım'ın yatmadan önce, Kemal'e kitap okuduğu gözlenmiştir. Okul döneminde ise; Çiğdem Hanım, Kemal'in uykuya hazırlandığı zaman dilimi olan saat 21:00 - 21:30 aralığını, kendisinin okuma saati olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Kemal'in özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim aldığı ders saatlerinde, Çiğdem Hanım'ın aile bekleme alanında kitap okuduğu gözlenmiştir. Ev ortamındayken, yaz tatili döneminde fırsat buldukça; okul döneminde ise akşam saatlerinde rutin kitap okuma alışkanlığı olduğu belirlenmiştir (1.2. ve 9. Saha notları; 2.ve 3. Video gözlemler; Günlükler, 13.07.2016, 08.11.2016; Görüşme, 08.11.2016).

Okuma yazmanın, günlük yaşamın hemen hemen her yerinde kullanıldığı alanyazında belirtilmiştir. Bu kullanımın, kişilerin yaşadıkları kültüre göre çeşitli alışkanlıklarda kendini gösterdiği vurgulanmıştır (Brice Heath, 1983, s.344; Griffith vd, 2008, s.163). Alanyazındaki bu bilgiler doğrultusunda; Çiğdem Hanım'ın okuma ve yazmayı günlük yaşam içinde sıklıkla kullandığı gözlenen durumlar da okuma yazma alışkanlığı olarak ele alınabilir. Çiğdem Hanım'ın fırında pişireceği yiyecekleri hazırlarken; tarif defteri kullandığı gözlenmiştir. Kullandığı bu tarifleri, televizyondaki yemek programlarından ve tanıdığı kişilerin yazılı tariflerinden elde ettiğini belirtmiştir. Ayrıca; yaptığı alışverişlerde ürünlerin etiketlerini ve aldığı fişleri okuduğu belirlenmiştir. Market alışverişinde ise; Çiğdem Hanım, belirli bir marketin ürün broşürlerini takip ettiğini ifade etmiştir. Bir başka gözlemde; Çiğdem Hanım'ın, Kemal 'in halasıyla birlikte belediyenin programlarına ilişkin bir broşürü okuyarak tartıştığı gözlenmiştir (2. 4. 7. Ve 9. Saha notları; Günlükler, 15.08.2016, 12.11.2016). Çiğdem Hanım, okuduğu ve beğendiği bir kitabın yazarının farklı kitaplarını incelemek için de kitapların arka kapaklarını okuduğunu belirtmiştir. Kendisi için aldığı kitapların yanı sıra; Kemal için satın alacağı kitapları da okuyarak incelediğinden söz etmiştir (Günlükler, 08.11.2016, 10.11.2016).

Elde edilen bilgiler doğrultusunda; tarif defteri kullanma, tarif yazma, etiket, fiş ve broşür okuma, kitaplara ilişkin konu bilgilerini okuma ve çocuk kitaplarının içeriği hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla okumanın, annenin günlük yaşamda okuma yazmayı kullanma alışkanlıkları olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

2.2.2. Baba Hüseyin Bey

Baba Hüseyin Bey, 1983 yılında İzmir’de doğmuştur. Dumlupınar Üniversitesi Muhasebe Bölümü’nden mezun olmuştur ve şoförlük yapmaktadır. Gözlemlerin yapıldığı saatlerde baba çalıştığı için, çoğunlukla evde bulunmamıştır. Kemal’in babayla günlük yaşantısında oyun ve arabayı tamire götürme yaşantıları olduğu öğrenilmiştir (3. Saha notu; Günlükler, 15.08.2016, 17.08.2016, 28.08.2016).

2.2.2.1. Hüseyin Bey’in okuryazarlık geçmişi ve mevcut okuma alışkanlıkları

Babanın okuryazarlık geçmişine ilişkin veriler; gözlemler ve görüşmeler esnasında anneden toplanmıştır. Anne; odak çocuğun babasının, yedi yaşında ilköğretim birinci sınıfa başladığını belirtmiştir. Babanın; cümle yöntemi ile okuma ve yazmayı okulda öğrendiğini ve herhangi bir zorluk yaşamadığını ifade etmiştir. Gözlemler esnasında da ev ortamında babaya ait yazılı ve basılı herhangi bir materyale rastlanmamıştır (1. Saha notu; Günlük, 13.07.2016).

2.2.3. Odak çocuk Kemal

2.2.3.1. Kemal’in özgeçmişi ve özellikleri

Kemal’in özgeçmişi ve özelliklerine ilişkin bilgiler; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden alınan dosyasındaki bilgilere göre aktarılmıştır. Kemal, 05.07.2011 tarihinde İzmir’de bir devlet hastanesinde doğmuştur. Ailenin ilk ve tek çocuğudur. Annenin hamilelik dönemi normal geçmiştir ve gebelik süresini tamamlamıştır. Doğumunda zorluklar yaşanmış ve normal doğumla 3 kg 500 gr ağırlığında dünyaya gelmiştir. Doğum sonrasında sarılık geçirdiği belirtilmiştir. Dokuz Eylül Üniversitesi Hastanesi’nde Kemal’e, doğuştan işitme kaybı teşhisi konmuştur ve nedeninin bilinmediği belirtilmiştir. Sağ kulakta çok ileri derecede (ort. 97dB), sol kulakta ise orta derecede (ort.74dB) işitme kaybı bulunmaktadır (Ek-1, Odyogram). Kemal’in herhangi bir ek yetersizliği olmadığı ve ağır bir hastalık geçirmediği belirtilmiştir.

Kemal, 3 aylıkken kulak arkası işitme cihazı kullanmaya başlamıştır. Üç yaşında, İzmir’de bir devlet hastanesinde sağ kulağa koklear implant ameliyatı yapılmıştır. Sağ kulakta çok kanallı koklear implant cihazını ve sol kulakta kulak arkası cihazını aktif olarak kullanmaktadır. Ailesi; çocuğun bebekliğinde genel sağlık

durumunun çok iyi olduğunu, 6 aylıkken ilk dişini çıkardığını ve 1 yaşında yürümeye başladığını belirtmiştir. Ailesi, Kemal'in sorumluluk duygusunun gelişmiş olduğunu, girişken olduğunu, ağlama davranışının olmadığını ve düzenli bir çocuk olduğunu belirtmiştir. Ayrıca arkadaşlarının olduğunu ve çevresiyle iyi geçindiğini, paylaşım duygusunun kısmen geliştiğini, bir işle uzun süre ilgilenebildiğini, kendi başına bir şeyler yapabildiğini eklemiştir.

2.2.3.2. Kemal'in eğitim bilgileri

Kemal, İzmir Karşıyaka'da bulunan bir ilköğretim okulunun anasınıfında, okul öncesi eğitime devam etmektedir. Ayrıca; işitme kayıplı çocuklara destek eğitim veren bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, eğitim almaktadır (Günlük, 13.07.2016).

Kemal, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile; özel gereksinimli çocuklara Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin (RAM) değerlendirmeleri doğrultusunda verilen eğitim raporundan yararlanmaktadır. Kemal'in RAM değerlendirmesi sonucunda; 18.02.2016-17.02.2017 tarihleri arasında bireysel ve grup eğitimi olarak destek eğitim hizmeti alması için İşitme Yetersizliği ve Dil ve Konuşma Güçlüğü alanlarında rapor oluşturulmuştur (Ek-2, RAM raporu). Kemal, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bireysel eğitim derslerini haftada iki seans olarak işitme engelliler sınıf öğretmeninden almaktadır. Grup eğitim derslerini ise, haftada bir ders saati olarak, takvim yaşı ve dil düzeyine göre aynı grupta eğitim alacağı belirlenen 4 çocukla birlikte okul öncesi öğretmeninden almaktadır (Günlük, 19.08.2016).

2.2.3.3. Kemal'in işitsel algılama ve sözlü dil becerileri

Araştırmacının gözlemleri doğrultusunda; Kemal'in dinleme becerilerinin ve alıcı dil becerilerinin gelişmiş olduğu gözlenmiştir. Kemal, çevresel sesleri ayırt etmektedir. Altı - yedi sözcüklü karmaşık cümleleri anlayabildiği, ancak konum bildiren uzamsal kavramları birbirine karıştırabildiği görülmüştür. İfade edici dil becerileri incelendiğinde ise; Kemal'in beş-altı sözcüklü kurallı cümlelerle kendisini ifade edebildiği görülmüştür. Kendiliğinden dil tekrarı yapmaktadır. Cümlelerinde karmaşık dil yapılarını kullanabilmektedir. Hal eklerinden bulunma hali –de, ve ayrılma hali –den eklerini uygun şekilde kullanmaktadır. Yönelme hali –e ve belirtme hali –i eklerini çoğunlukla doğru kullanabilmekte, ara sıra bu iki eki birbirinin yerine de koyabilmektedir. Çoğul eklerini ve bağlaçları uygun şekilde kullanmaktadır. Ayrıca

sozu eklerini kullanabilmekte ve soru vurgusu yapabilmektedir. Ayrıca Kemal, kendisine okunan kitaplara ilişkin sorular sormaktadır. Kitaptaki karakterlere ve olaylara ilişkin yorum yapmakta ve neden-sonuç ilişkisi kurabilmektedir. Aşına olup olmadığı farketmeksizin; istediğinde hikayede geçen olaylarla günlük yaşantısı arasında ilişki kurarak örnekler verebilmektedir. Katıldığı etkinliklerde yetişkin ile sohbet başlatabilmekte ve sürdürebilmektedir (Saha notları, 13.07.2016-17.11.2016; Video gözlemler, 15.08.2016- 17.11.2016).

Kemal'in devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki 0-6 yaş arasındaki tüm çocukların, merkez psikoloğu tarafından, Okul Öncesi Dil Ölçeği ile değerlendirildiği belirtilmiştir (Günlük, 19.08.2016). Okul Öncesi Dil Ölçeği, dünyada 0-6 yaşındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeylerini belirlemede yaygın olarak kullanılan "Preschool Language Scale, Fourth Edition (PLS-4)" dil testinin Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Kulak Burun Boğaz Anabilim Dalı Odyoloji Bilim Dalı Eğitim Odyolojisi Birimi tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve standardizasyonu yapılmış bir ölçü aracıdır (Yalçınkaya vd, 2007, s.87). Okul Öncesi Dil Ölçeği-4, Türkiye'de işitme kayıplı çocuklarla yürütülen çalışmalarda da ölçü aracı olarak kullanılmıştır (Şener, 2012, s. 1-84). Araştırmanın veri toplama sürecinin sonunda; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, kurum psikoloğunun Kemal'le yaptığı son değerlendirme araştırmacıyla paylaşılmıştır (Günlük, 18.01.2016).

Kemal'in 15.12.2016 tarihindeki Okul Öncesi Dil Ölçeği kullanılarak yapılan değerlendirilmesine göre; işitsel algılama yaşının beş yaş beş ay, ifade edici dil yaşının beş yaş olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca kurum psikoloğunun gözlemlerine dayalı olan değerlendirmesinde, Kemal'in işitsel algılama ve ifade edici dil becerilerinin işiten yaşlılarına benzer düzeyde olduğu belirtilmiştir. Değerlendirme raporunda; çocuğun işitsel algılama becerisine ilişkin bağımsız yanıtlayamadığı sorulardan örnekler verilmiştir. Buna göre; (a) niteleyici kavramları algılamakta zorlanmaktadır, (b) kirpik, kaş, bilek gibi vücut parçalarını kendi üzerinde gösterememektedir ve (c) edilgen cümleleri anlamada zorluk yaşamaktadır. Değerlendirme raporunda, çocuğun ifade edici dil becerisine ilişkin bağımsız yanıtlayamadığı sorulardan da örnekler verilmiştir. Buna göre; (a) –di'li geçmiş zaman ve –miş'li geçmiş zaman eklerini birbirinin yerine kullanmaktadır (b) nesnelere yiyecek ve oyuncak gibi ait oldukları gruplara ayırmada zorlanmaktadır. Ayrıca yapılan değerlendirmede; çocuğun soruları cevaplarken tereddüt yaşadığı, yanlış cevaplar verdikten sonra kendisini düzelttiği düşünceleri eklenmiştir.

Çocuğun benlik algısının olumlu yönde gelişmesi için, doğru cevaplarının pekiştirilmesi önerilmiştir (Ek-3, Değerlendirme raporu).

2.2.3.4. Kemal'in bir günü

Araştırmacının; çocuğun ve ailenin hem yaz tatilindeki hem de okul dönemindeki yaşantılarını inceleme fırsatı olmuştur (Günlük, 01.11.2016). Bu nedenle; her iki dönemdeki tüm bir günün akışı ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

2.2.3.4.1. Yaz tatili döneminde Kemal'in bir günü

Kemal'in yaz tatili dönemindeki günü, sabah saat 09:30'da başlamaktadır. Sabah uyanığında hemen kahvaltı yapmak istemediği için önce çizgi film izlemekte veya oyun oynamaktadır. Evde 10:00-11:00 saatleri arasında kahvaltı yapılmaktadır. Kahvaltı sonrasında Kemal, bazen annesine masayı toplarken yardım etmekte bazen çizgi film izleyip oyun oynamaktadır. Kemal tek başına zaman geçirirken annesi mutfakta akşam için yemek hazırlamaktadır. Öğleden sonra ise annesi ve Kemal birlikte vakit geçirmektedirler. Yaz tatili döneminde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki eğitim haftanın iki günü devam etmektedir. Evde de haftanın iki günü öğleden sonraları Kemal annesiyle beraber, verilen ödevleri yapmaktadır. Ödev günleri dışındaki günlerde ise birlikte kitap bakmaktadırlar. Kemal, bakılacak kitabı genellikle kendisi seçmektedir. Hikaye kitabı bakmak istemediği günlerde resimli sözcük kitabına bakmaktadırlar. Kitap bakma ya da ödev etkinliklerinden sonra bazı günler, Kemal tek başına oyun oynamaktadır. Bazı günler ödev yapma etkinliğinin sonrası ise annesiyle birlikte "Bil Bakalım Kim?" ya da hafıza oyunları gibi kutu oyunları ve banyoda suyla oynanan oyunlarla geçmektedir. Oyun yaşantısının dışında öğleden sonra birlikte yiyecek hazırlama, pişirme, alışveriş yaşantıları da bulunmaktadır. Ayrıca Kemal, bazı günler babasıyla arabayı tamir ettirmek için birlikte sanayiye gitmektedir (Günlük, 17.08.2016). Yaz dönemindeki günlerde, Kemal'in babası işten saat 19:00 civarında gelmektedir. Akşam yemeği hazırlanırken Kemal ve babası bazen evde bazen evlerinin önündeki sokakta top oynamaktadırlar. Sonrasında akşam yemeği yenmektedir. Akşam yemeğinden sonra bazen ailece televizyon izlemektedirler. Anne, kendileri televizyon izlerken; Kemal'in oyun oynayabildiğini de ifade etmiştir. Saat 22:00 - 22:30 arasında anne ve Kemal'in uyku öncesinde masal kitabı okuma ve masal anlatma rutinleri bulunmaktadır. Masal okuma yaşantısında anne, çoğunlukla masal kitabından Kemal'in

seçtiği bir masalı okumaktadır. Gözlemler esnasında “Düt Düt Masallar” isimli masal kitabının kullanıldığı görülmüştür. Etkileşimli olarak gerçekleşen masal okuma yaşantısından sonra ise annesi, Kemal’in istediği bir masalı anlatmaktadır. Saat 22:30-23:00 arasında Kemal uyumaktadır. Aile yaz dönemindeki bazı hafta sonlarını ise; anneannenin İzmir’in bir ilçesinde bulunan yazlığında geçirmektedir (Günlük, 01.11.2016; Görüşme, 08.11.2016).

2.2.3.4.2. Okul döneminde Kemal’in bir günü

Kemal’in okul dönemindeki günü, sabah saat 07:45’te başlamaktadır. Saat 08:30’da annesiyle birlikte okula gitmektedir. Saat 12:30’da ise okuldan çıkmaktadır. Her hafta Perşembe günü, Kemal ve annesi okuldan sonra özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gitmektedirler. Kemal’in 2 seans bireysel eğitim ve 1 seans grup eğitimi dersleri, 14:00- 17:00 saatleri arasındadır. Alsancak’a erken vardıkları günlerde Kıbrıs Şehitleri Caddesi’nde bulunan bir kitapçıya gitmektedirler. Ders saatine az bir zaman kaldığında ise; anne, Kemal dersteyken kitapçıya gidip kendisine kitap satın almaktadır. Haftanın diğer günleri okuldan sonra Kemal, annesiyle birlikte eve dönerek yaklaşık bir saat dinlenmektedir. Saat 13:30 - 14:30 arasında öğle yemeği yenmektedir. Öğle yemeğinden sonra annesiyle birlikte ödevlerini yapmaktadır. Haftanın iki günü ise Kemal, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenin verdiği ödevleri yine anneyle birlikte yapmaktadır. Kemal ve annesi; gündüz kitap bakma etkinliğinde, bazen henüz okulda işlenmeye başlanmamış olan etkinlik kitaplarından birine birlikte bakarak sohbet etmektedirler. Bazen de Kemal’in seçtiği hikaye kitaplarından birine bakmaktadırlar. Kemal, ödevlerini yaptıktan sonra çizgi film izlemekte ya da tek başına oyun oynamaktadır. Akşam saat 19:00’da annesiyle beraber akşam yemeği yemektedir. Yemekten sonra annesi Kemal’e kitap okumaktadır. Saat 21:00’de Hüseyin Bey işten gelmektedir. Kemal, babasını gördükten sonra uykuya hazırlanmaktadır. Her akşam saat 21:00 – 22:00 saatleri Çiğdem Hanım’ın kitap okuma saatleridir. Kemal uykuya hazırlanırken; annesinin kendi kitap okuma saati başlamaktadır. Çiğdem Hanım, Kemal’in, kendisinin kitap okuma saati olduğunu bildiğini ve “Anne sen kitap oku, ben uyuyayım” dediğini belirtmektedir. Saat 21:30’da Kemal uyumaktadır (Görüşme, 08.11.2016).

Kemal’in yaz dönemindeki ve okul dönemindeki bir günü karşılaştırıldığında; okul döneminde günün daha erken saatte başladığı söylenebilir. Çiğdem Hanım yaz

döneminde kahvaltılarının daha uzun sürdüğünü, okul döneminde ise Kemal'in kahvaltısını okulda yaptığını belirtmiştir. Her iki dönemde de Çiğdem Hanım'ın ev işlerini sabah saatlerinde yaptığı ve öğleden sonra Kemal'le birlikte vakit geçirdiği ifade edilebilir. Kemal ve annesi, yaz döneminde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine haftada iki gün giderlerken; okul döneminde haftada bir gün gitmektedirler. Kemal'in okul döneminde, okuldan geldikten sonra bir saatlik bir dinlenme arası vardır. Kitap okuma saatlerinin de yaz döneminde ve okul döneminde farklılık gösterdiği belirtilebilir. Yaz döneminde annesi Kemal'e yatmadan önce kitap okurken; okul döneminde, yemekten sonra kitap okumaktadır. Kemal'in uyku saatinin öncesinde ise Çiğdem Hanım'ın kendisinin okuma saati başlamaktadır.

2.2.4. Kemal'in özel eğitim öğretmeni

Kemal'in özel eğitim öğretmeni, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği lisans programından 2013 yılında mezun olmuştur. İki yıl farklı bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde işitme kayıplı çocuklarla çalıştıktan sonra 2015 yılında Kemal'in destek eğitim aldığı merkezde öğretmenliğe devam etmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde, Kemal'le bir yıl önce çalışmaya başladığı öğrenilmiştir (Günlük, 19.08.2016).

2.3. Araştırmacılar

Araştırmacılar; yüksek lisans tez çalışmasını yapan araştırmacı ve araştırmayı yürüten danışmandır. Araştırmacıların özgeçmişi ve araştırmadaki rolleri şu şekildedir:

Araştırmacı Hilal Atlar; Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmeliği Programı'ndaki lisans eğitimini 2008 yılında tamamlamıştır. 2008-2009 yılları arasında Isparta'da Öncü İletişim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde 1 yıl, 2009- 2013 yılları arasında İzmir'de Destek İşitme ve Konuşma Bozuklukları Merkezi'nde 4 yıl işitme engelliler öğretmeni olarak çalışmıştır. 2013 yılı Temmuz ayındaki Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) atamaları kapsamında; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'na atanmıştır. Lisansüstü eğitimine devam etmek üzere, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'na Araştırma Görevlisi olarak görevlendirilmiştir. Araştırmacı yüksek lisans eğitimi süresince; sosyal bilimlerde

araştırma yöntemleri, bilim etiği, odyolojiye giriş, işitme engelliler ve normal çocuklarda dil gelişimi kuramlar, işitme engelli çocuklarda okuma yazmanın geliştirilmesi, işitme engelli çocuklar için öğretme-öğrenme modelleri ve öğretme stratejileri, nitel araştırma yöntemleri, tek denekli araştırma yöntemleri, özel eğitimde istatistiksel yöntemler, işitme engelli çocukların konuşma özellikleri, işitme engellilerde aile eğitimine çağdaş yaklaşımlar, İşitme engelli çocuklara yönelik kaynaştırma uygulamaları ve ekip çalışmaları derslerini alarak yüksek lisans eğitimi ders dönemini tamamlamıştır.

Araştırmacının rolü: Araştırmacı Hilal Atlar; *katılımcı gözlemci* olarak araştırmanın verilerini toplamıştır. Böylece; hem ailenin günlük yaşamlarını, rutin etkinliklerini, etkileşimlerini ve kültürlerini anlamlandırmaya çalışmış (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 59-69; DeWalt ve DeWalt, 2011, s. 35); hem de çocuğun gelişen okuryazarlığını kendine özgü yaşantısı içinde incelemeye odaklanmıştır (Glesne, 2014, s. 123-125). Araştırmacı; araştırma ortamına girmeden önce Kemal'in annesi Çiğdem Hanım ile yaptığı görüşmede, araştırmanın temel unsurları ve izin konularının yanı sıra; araştırma ortamında nasıl var olacağı hakkında da konuşarak araştırmacı rolünü hem anne için, hem de bir kez daha kendisi için anlaşılır hale getirmeye çalışmıştır (Günlük, 12.07.2016). Araştırma ortamına girilen ilk gözlemden önce anne araştırmacıyı, Kemal'e "abla" olarak tanıtmıştır. İlk gözlemden itibaren Çiğdem Hanım, araştırmacının saha notları almasını ve fotoğraflar çekmesini normal karşılamıştır. Kemal ise, araştırmacının yazdıklarıyla ilgilenerek sözlü iletişime geçmiştir. Araştırmacı bu gibi durumlarda çocuğun sorularına kısa cevaplar vererek gözlem yapmaya devam etmiş ve gözlem verilerinde bu durumlar belirtilmiştir. Araştırmacı ilk gözlem gününde annenin hazırladığı yiyecekleri reddetmemiş ancak kendisi için herhangi bir hazırlık yapmamalarını rica etmiştir (1. Saha notu; Günlük, 13.07.2016).

Araştırmacının, araştırma ortamında kabul görmesinin ve zamanla katılımcıların güvenini kazanmasının; araştırmanın varlığı ve sürdürülebilirliği açısından önemli olduğu vurgulanmıştır (Sart, 2015, s. 221; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.95-98). Araştırmacı herhangi bir etkinliğe ilişkin veri toplamanın yanı sıra; katılımcılarla birlikte etkinliği deneyimleyerek zaman içerisinde aile üyelerinin güvenini kazanmıştır (1. 2. 4. Ve 6. Saha notları; Günlükler, 15.08.2016, 26.08.2016, 17.11.2016). Kemal bir süre sonra araştırmacının adını da öğrenmiş ve araştırmacıya "Hilal Abla" şeklinde hitap

etmeye başlamıştır (Günlük, 01.11.2016). Veri toplama sürecinin sonunda ise; Çiğdem Hanım araştırmacıya “aileden biri gibi” olduğunu ifade etmiştir (Günlük, 17.11.2016).

Alanyazında; araştırmacının, tamamen onlardan biri olmasının ya da sadece araştırmacı olmasının araştırmayı olumsuz etkileyeceği belirtilmiştir. Araştırmacının katılımcılarla kurduğu iletişimde kendisini kaybetmemesi ve hedefleri açısından uyanık olmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Glesne, 2014, s.129-131). Ancak araştırmacının araştırma konusuna ilişkin var olan ilgisinin de, etkileşimin doğasını bozabileceğinin altı çizilmiştir (Seggie ve Bayyurt, 2015, s.49). Bu nedenle araştırmacının; hazırlıklı, esnek, saygılı, uyumlu, iletişimsel stratejileri kullanabilen ve etik unsurları önemseyen bir yapıda olması gerektiği; böylece araştırmacı rolünü dengeleyebileceği ifade edilmiştir (Glesne, 2014, s. 123-133; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.95-98). Bu araştırmada; araştırmacı, ailenin rahatsızlık duyacağını düşündüğü durumlarda araştırma ortamından çıkmak için izin istemiş, ancak Çiğdem Hanım’a katılabileceği yaşantıları sorma konusunda dürüst davranmıştır (Günlük, 12.11.2016). Ayrıca Kemal’le, Çiğdem Hanım’la ve ailenin yaşantısında olan tüm bireylerle etkili iletişim kurmaya gayret etmiştir (Glesne, 2014, s. 193-198).

Danışman Prof. Dr. Yıldız Uzuner; Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. 1993 yılında Amerika Birleşik Devletleri Cincinnati Üniversitesi’nde doktora programını, işiten bir annenin okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı ve işiten çocuklarına yatmadan önce kitap okuma etkinliğini incelediği (Uzuner, 1993, s. 1-238) doktora tezi ile tamamlamıştır. İşitme kayıplı çocukların dil gelişimi ve eğitimi alanındaki otuz iki yıllık tecrübesinin yanı sıra; Yıldız Uzuner, nitel araştırma yöntemleri alanında da uzmandır.

Danışmanın rolü: Danışman Prof. Dr. Yıldız Uzuner; öncelikle araştırmacının hazırlık sürecinde, araştırmacıyla birlikte paralel okumalar yaparak araştırmacının şekillenmesine rehberlik etmiştir. Veri toplama sürecine hazırlık aşamasında ise; araştırmacıyı sahaya hazırlamıştır (Günlükler, 24.08.2015- 01.07.2016; Stake, 2010, s. 78). Veri toplama sürecinde; araştırmacıyla her gözlem öncesinde gözlemin amaçlarını, her gözlem sonrasında da verilerini okuyarak tartışmıştır. Böylece, araştırma bulgularının anlamlı olması, çeşitli veri toplama tekniklerinin araştırma sorularının cevaplayacak nitelikte bütünlük taşıması, daha iyi anlaşılması gereken verilerin belirlenmesi konularında araştırmacıya her zaman yol göstermiştir (Günlükler,

13.07.2016- 17.11.2016; Heller ve O'Connor, 2006, s. 68-70; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 257). Araştırmadaki yarı yapılandırılmış görüşme sorularının gelişen okuryazarlık becerilerine ilişkin kontrol listesinin hazırlanmasında araştırmacıyı yönlendirmiş ve geçerlik vermiştir (Günlükler, 04.08.2016, 16.12.2016). Araştırma verilerinin analizinde tüm verileri incelemiştir. Verileri doğrulayarak araştırmanın geçerliğini sağlamıştır. Raporlaştırma sürecinde, araştırmacıyla bire bir görüşmeler yaparak dönütlerini paylaşmıştır (Günlükler, 16.12.2016-30.03.2017; Hellen ve O'Connor, 2006, s. 68-70) Böylece; araştırmacının anlatımının, nitel bir araştırmanın sunulmasına ilişkin yeterlilikleri sağlamasına katkıda bulunmuştur (Glesne, 2014, s. 336-340).

2.4. Araştırma Süreci

Araştırma süreci; araştırmaya hazırlık süreci, araştırma ortamına giriş, araştırma verilerinin toplanması ve verilerin analizi olmak üzere dört aşamada açıklanmıştır.

2.4.1. Araştırmaya hazırlık süreci

Araştırmaya hazırlık sürecinde araştırmacı; alanyazın taraması boyunca danışmanı ile paralel okumalar yapmıştır. Araştırmacının ilgisi ve paralel okumalar sonucunda yapılan tartışmalar ile araştırmanın yönü çizilmiştir (Günlükler, 24.08.2015-25.03.2016). Katılımcı belirleme sürecinde ise; araştırmacının daha önce çalışmış olduğu İzmir ilindeki, sadece işitme kayıplı çocuklara eğitim veren iki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ele alınmıştır. Araştırmacı her iki merkez ile katılımcı arayışı için görüşmeler yapmış ve olumlu cevaplar almıştır. Danışmanla görüşmeler neticesinde, daha önce çalışmamış olduğu merkezdeki bir çocuk ve ailesiyle araştırmayı yürütmesinin uygun olacağına birlikte karar verilmiştir (Günlük, 27.02.2016). Böylece; söz konusu merkezdeki okul öncesi dönemdeki çocuk ve ailelerine ulaşmak için; merkezin kurucu müdürü ve işitme engelliler sınıf öğretmeni, araştırmanın anahtar kişileri (key informants) (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 49) olmuşlardır. Eğitiminin verdiği bilgiler doğrultusunda; ev ortamında ve yakın çevresinde erken okuma yazma yaşantıları bulunan bir çocuk ve ailesinin araştırmaya katılımı için aileyle görüşme planlanmıştır (Günlük, 11.07.2016).

Araştırmaya hazırlık sürecinde belirlenen her bir araştırma sorusu için; çeşitli veri toplama tekniklerinin kullanımı danışmanla görüşmeler sonucunda kararlaştırılmıştır.

Ayrıca yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlığı yapılmış ve geçerliği alınmıştır (Günlükler, 25.03.2016-04.05.2016). Araştırma ortamına girmeden önce danışmanla yapılan görüşmelerde ise; veri toplama sürecinde dikkat edilecek unsurlar, araştırmacının rolüne ilişkin önemli noktalar, olası sorunlarla başa çıkma yolları ve iletişimin sürekliliği konuları tartışılmıştır (Günlük, 01.07.2016).

2.4.2. Araştırma ortamına giriş

Araştırmacı, katılımcı anne ile ilk kez özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde tanışmıştır. Araştırmacı annenin kendisini daha rahat hissetmesini istediği için kurum müdürünün odası yerine sınıf ortamında görüşme yapmak istemiştir. Kurum müdürü araştırmacının isteği üzerine; Kemal ve annesi bireysel eğitim seansları için merkeze gelmeden önce, araştırmacının anne ile görüşmesi için uygun bir sınıf ayarlamıştır. Araştırmacıyı anne ile araştırmanın anahtar kişisi konumunda olan kurum müdürü tanıştırmıştır. Araştırmacı; görüşme öncesinde annenin ciddi ve mesafeli duruşundan kaygı duyduğunu günlüğünde belirtmiştir. Araştırmacı, görüşme esnasında anneye; araştırmanın amacını; annenin ve çocuğun gözlenecek olan yaşantısını etkileyebilecek olan detaylardan kaçınarak açıklamış ve bu alanda yapılacak araştırmanın okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun erken dönemdeki yaşantıları adına bir örnek olabileceğini anlatmıştır. Ayrıca veri toplama sürecinin nasıl gerçekleşeceğini paylaşarak; fotoğraf çekimi, video kaydı ve ses kaydı alınma durumları için, sözlü ve yazılı izin almıştır. Araştırmacı daha sonra ilk gözlem için anne ile tarih belirleyerek gözlemlere başlamıştır (Günlük, 12.07.2016).

2.4.3. Araştırma verilerinin toplanması

Araştırma verileri, yaz tatili döneminde 13.07.2016 tarihinde ilk gözlem ile toplanmaya başlanmıştır ve 26.08.2016 tarihinde okul yaşantısını görmek adına araştırma ortamından çıkmıştır. Güz dönemine kadar geçen sürede; aileyle irtibatı sürdürmek için görüşmeler telefonla sürdürülmüştür. Güz döneminde ise; 01.11.2016 tarihinde veri toplama sürecinin ikinci aşaması başlamıştır. 17.11.2016 tarihinde son gözlem yapılarak, toplam altı haftanın sonunda, araştırma ortamından çıkmıştır. Ancak araştırmacı, katılımcı aile ile telefon ve sosyal medya gibi iletişim araçları yoluyla halen iletişim halindedir. Araştırmacı İzmir iline gittiğinde ailenin daveti üzerine; 21.02.2017 tarihinde aileyi ziyaret etmiştir (Günlük, 21.02.2017). Araştırmada toplanan tüm veriler;

yaşantı, tarih, saat, süre, veri türü ve cevapladığı araştırma soruları bağlamında; yaz ve okul dönemi şeklinde veri toplama çizelgesiyle gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Veri Toplama Çizelgesi - 1 Yaz Dönemi

Sayı/Yaşantı	Tarih/Gün	Saat	Süre	Veri Toplama Tekniği	Araştırma Sorusu
1 (gözlem)	13.07.2016 Çarşamba	14:05-15:59	1sa 54dk	Gözlem ve belge toplama	1, 2, 3, 5, 6
2 (gözlem)	15.08.2016 Pazartesi	14:06-16:31	2sa 24dk	Gözlem ve belge toplama	1,2,3,6
3 (kek yapımı)	15.08.2016 Pazartesi	15:16-15:36	19dk.56sn	Gözlem	1,2,3
4 (ders çekimi)	16.08.2016 Salı	14:03-14:09	5dk.12sn	Gözlem	1,2,3,6
5 (oyun çekimi)	16.08.2016 Salı	14:22-14:53	31dk.12sn	Gözlem	1,2,3
6 (gözlem)	17.08.2016 Çarşamba	10:38-14:00	3sa 22dk	Gözlem ve ürün toplama	1,2,3,6
7 (kitap bakma)	17.08.2016 Çarşamba	13:13-13:28	14dk 52sn	Gözlem	1,2,3,6
8 (masal okuma ve anlatma)	17.08.2016 Çarşamba	22:07-22:23	15dk 52sn	Gözlem	1,2,3,6
9 (masal okuma)	18.08.2016 Perşembe	21:44-21:58	14dk	Gözlem	1,2,3,6
10 (masal anlatma)	18.08.2016 Perşembe	22:08-22:16	7dk. 19sn	Gözlem	1,2,3,6
11 (gündüz etkinliği)	19.08.2016 Cuma	13:48-14:00	11dk.44sn	Gözlem	1,2,3,6
12 (gündüz etkinliği)	19.08.2016 Cuma	13:57-14:05	8dk. 14sn	Gözlem	1,2,3,6
13 (çarşıya çıkma ve videolar)	26.08.2016 Cuma	14:41-17:43	3sa. 2dk.	Gözlem ve Görüşme	1,2,3,5,6

Tablo 2.2. Veri Toplama Çizelgesi – 2 Okul Dönemi

Sayı/Yaşantı	Tarih/Gün	Saat	Süre	Veri Toplama Tekniği	Araştırma Sorusu
14 (gözlem)	01.11.2016 Salı	13:55-16:45	2sa 50dk	Gözlem ve Ürün Toplama	1,2,3,5,6
15 (bireysel ders gözlemi ve anne ile doğrulama görüşmesi)	03.11.2016 Perşembe	14:00-14:47	46dk.13sn	Gözlem ve Görüşme	1,2,6
16 (tekerleme ve parmak oyunu)	04.11.2016 Cuma	16:24-16:27	2 dk. 31 sn	Gözlem	1,2,3,6
17 (kitap bakma)	06.11.2016 Pazar	20:43-21:08	24 dk. 34 sn	Gözlem	1,2,3,6
18 (gündüz etkinliği)	07.11.2016 Pazartesi	15:42-16:02	19 dk. 44 sn	Gözlem	1,2,3,6
19 (kitap bakma)	07.11.2016 Pazartesi	19:22-19:48	25 dk. 36 sn	Gözlem	1,2,3,6
20 (gözlem)	08.11.2016 Salı	10:00-16:21	6 sa. 21 dk	Gözlem ve Ürün Toplama	1,2,3,4,5,6
21 (yarı- yapılandırılmış görüşme)	08.11.2016 Salı	15:26-15:49	22 dk. 7 sn	Gözlem	4,5
22 (kitap bakma)	11.11.2016 Cuma	16:16-16:33	16 dk. 51 sn	Gözlem	1,2,3,6
23 (şarkı ve tekerleme söyleme)	11.11.2016 Cuma	15:36-15:58	21 dk. 29 sn	Gözlem	1,2,3,6
24 (müze gezisi gözlemi)	12.11.2016 Cumartesi	13:26-14:45	1 sa 19 dk	Gözlem	1,2,3,6
25 (kitap bakma)	12.11.2016 Cumartesi	16:44-17:03	19 dk. 7 sn	Gözlem	1,2,3,6
26 (müze gezisi sonrası yaşantı paylaşma)	13.11.2016 Pazar	13:22-13:38	16 dk. 10 sn	Gözlem	1,2,3,6
27 (kitap bakma)	13.11.2016 Pazar	18:14-19:00	44dk. 55 sn	Gözlem	1,2,3,6
28 (gözlem)	15.11.2016 Salı	15:05-18:45	3 sa. 40 dk	Gözlem	1,2,3,6
29 (gözlem)	17.11.2016	12:30-15:00	2 sa 30 dk	Gözlem ve Ürün Toplama	1,2,3,6
30 (özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi bireysel ders gözlemi)	17.11.2016	14:00-14:45	45 dk	Gözlem	1,2,3,6

2.4.3.1. Veri toplama teknikleri ve verilerin analizi

Araştırmanın verileri; katılımcı gözlemci olarak gözlem, görüşme, belge toplama, ürün toplama ve yansıtılabilir araştırma günlüğü teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Aynı zamanda video kayıtları, ses kayıtları alınmış ve fotoğraflar çekilmiştir. Video ve ses kayıtları; el kamerası ile ve video ve ses kayıt özelliği olan bir telefonla alınmıştır. Her bir araştırma sorusunun yanıtlanmasına katkı sağlayan veri toplama teknikleri Tablo 2.3'te gösterilmiştir.

Tablo 2.3. Veri Toplama Tekniklerinin Araştırma Sorularına Dağılımı

Araştırma Soruları	Gözlem	Görüşme	Ürün	Belge	Yansıtılabilir Araştırma Günlüğü
1-Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun yakın çevresindeki okuma yazma ortamının özellikleri nelerdir ve bu ortamda gelişen okuryazarlığa ilişkin ne tür yaşantılar gerçekleşmiştir?	X	X	X	X	X
2-Gelişen okuryazarlığa ilişkin bu yaşantılar nasıl gerçekleşmiştir?	X	X		X	X
3-Ailede, gelişen okuryazarlık yaşantılarına kimler katılmaktadır ve bu kişilerin yaşantı içindeki rolleri nelerdir?	X	X	X	X	X
4- İşitme kayıplı çocuğunun okuma yazma gelişimine ilişkin, ailenin görüşleri nelerdir?	X	X			X
5- Anne ve babanın kendi okuryazarlık geçmişleri ve halihazırdaki okuma yazma alışkanlıkları nasıldır?	X	X			X
6- Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık becerileri nelerdir?	X		X	X	X

Nitel bir araştırmada verilerin toplanmasında; birden fazla veri toplama tekniğinin kullanılmasının, verilerin çeşitliliği ve birbirini doğrulaması açısından önem taşıdığı vurgulanmıştır (Seggie Bayyurt, 2015, s. 34). Tablo 2.2. ve 2.3'te görüldüğü üzere; araştırmada her bir veri toplama tekniği birden fazla soruyu cevaplamak için kullanılmıştır. Aynı zamanda bir soruya ilişkin elde edilen veriler, birden fazla veri toplama tekniği ile doğrulanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin, miktar ve süre bakımından veri toplama tekniklerine dağılımı ise Tablo 2.4'te gösterilmiştir.

Tablo 2.4. Araştırma Verilerinin Miktarları ve Süreleri

Araştırma Verileri	Sayı	Süre
Gözlem	11	28 sa 29 dk
Video Kaydı	34	9 sa
Görüşme	2	50 dk 18 sn
Fotoğraf	597	Araştırma süresince
Belge	5	Araştırma süresince
Ürün	35	Araştırma süresince
Yansıtımlı Araştırma Günlüğü	154 sayfa	Araştırma süresince

2.4.3.1.1. Gözlemler

Gözlemler araştırmanın yapıldığı ortamdaki bireylerin; davranışlarını, etkileşimlerini ve aktivitelerini gözlemlendiği şekilde ele alarak veri oluşturma tekniği olarak tanımlanmıştır. Diğer bir deyişle, insanların neler yaptıklarının gözlenerek kaydedilmesi olduğu belirtilmiştir (Buran, 2015, s. 44; Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 60). Gözlemler; doğal gözlem ve laboratuvar gözlemi olarak iki gruba ayrılmıştır. Doğal gözlem; araştırmaya katılanların doğal ortamlarındaki yaşantının gözlenmesi olarak ifade edilmiştir. Laboratuvar gözlemi ise; araştırmacının kontrolünde yapılandırılmış bir ortamda katılımcıların gözlenerek veri toplanması işlemi şeklinde tanımlanmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 60). Bu araştırmada; odak çocuğun yakın çevresindeki erken okuma yazma yaşantıları, doğal ortamında ve bağlamında gözlenmiştir. Bu nedenle; araştırmadaki tüm gözlemler, doğal gözlem sınıfında yer almıştır. Araştırmada gözlem verileri; gerektiğinde saha notları tutularak gerektiğinde video kaydı alınarak toplanmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 60-62; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 183).

Saha notu tutularak yapılan gözlemler: Gözlem yoluyla veriler toplanırken; kimin ve neyin, ne amaçla, nerede ve ne zaman gözleneceğine ilişkin bilgilerin standartlaştırılmasının önem taşıdığı belirtilmiştir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 60). Veri toplamaya başlarken; bağlama ilişkin başlıklar belirlenerek; tüm gözlemler bilgisayar ortamına bu başlıklar çerçevesinde aktarılmıştır. Tutulan saha notları, gözlemlerin keşfedici yönü ve dinamik bir yapısının olması sebebiyle; gözlemin hemen sonrasında araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Araştırmada saha notları tutularak toplanan gözlem verileri Tablo 2.5'te gösterilmiştir.

Tablo 2.5. Araştırmada Saha Notu Tutularak Yapılan Gözlemlere İlişkin Bilgiler

Saha Notu	Tarihi	Süresi	Gözlem Yeri	Gözlem Amacı
1	13.07.2016	1 sa 54 dk	Odak çocuğun evi	<ul style="list-style-type: none">• Ev ortamına ilişkin fiziksel veri toplamak• Günlük yaşantıya ilişkin bilgi edinmek
2	15.08.2016	2 sa 24 dk	Odak çocuğun evi ve market	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun yakın çevresindeki okuma yazma yaşantılarını incelemek• Çocuğun yaşantısındaki materyal örneklerini toplamak
3	17.08.2016	3 sa 22 dk	Odak çocuğun evi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun yakın çevresindeki okuma yazma yaşantılarını incelemek• Çocuğun yaşantısındaki materyal örneklerini toplamak
4	26.08.2016	3 sa 2 dk	Çarşı, mağazalar ve restoran	<ul style="list-style-type: none">• Çocuk ve annesinin dışarıda geçirdikleri bir gündeki okuma yazma yaşantılarını incelemek• Çocuk ve annesinin video çekimlerindeki yaşantılara ilişkin annenin görüşlerini almak
5	01.11.2016	2 sa 50 dk	Odak çocuğun evi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun günlük rutinlerinde yaz dönemine göre değişen fiziksel koşullar ve yaşantıları anlayabilmek
6	08.11.2016	6 sa 21 dk	Odak çocuğun evi ve anaokulu	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun ürünlerini incelemek• Çocuğun okuma yazma yaşantılarına ilişkin video çekimlerini doğrulamak• Annenin okuryazarlık geçmişi ve okuma alışkanlıkları hakkında bilgi edinmek
7	12.11.2016	1 sa 19 dk	Latife Hanım Köşkü ve çarşıdaki mağazalar	<ul style="list-style-type: none">• Kemal ve yakın çevresinin dışarıda geçirdikleri bir gündeki dil ve okuma yazma yaşantılarını incelemek
8	15.11.2016	3 sa 40 dk	Odak çocuğun evi ve mahalledeki kütüphane	<ul style="list-style-type: none">• Görüşme kaydındaki bilgilere yönelik olarak çocuğun dergisini resimlemek ve paylaşımlarını öğrenmek• Anne ile videoları doğrulamak
9	17.11.2016	2 sa 15 dk	Otobüs durağı, market ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun otobüsle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gitme rutinindeki okuma yazma yaşantılarını gözlemlemek• Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki okuma yazma yaşantılarını incelemeye devam etmek
Toplam Süre		28 sa 29 dk		

Kemallerin ev ortamındaki gözlemlerin yanı sıra; Kemal ve annesinin günlük yaşantısı; araştırmacıya çocuğun yakın çevresindeki okuma yazma yaşantılarını gözlemlene fırsatları da vermiştir.

Saha notlarının analizi: Saha notlarından, gözlem formuna günü gününe işlenen verilere ilişkin paragrafların altına “Gözlemci Yorumu” ifadesini temsil eden G.Y. başlıkları açılmıştır. Araştırmacı yaptığı gözlemlerde, araştırmanın odağına ilişkin düşüncelerini gözlemci yorumlarında aktarmıştır. Gözlem formuna işlenen veriler, görseller ve gözlemci yorumları, her gözlem sonrasında danışmana e-posta ile gönderilmiştir. Daha sonra o gün toplanan veriler, gözlemci yorumları ve araştırma günlüğündeki yansıtımlar tartışılarak bir sonraki gözlemin amaçları birlikte belirlenmiştir Süreç içerisinde günü gününe analiz edilen gözlem verileri raporlaştırma sürecindeki betimsel analizlerde ve bütüncül olarak analiz edilen tüm araştırma sorularında katkı sağlamıştır (Günlükler, 13.07.2016-17.11.2016; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 175-183; Hellen ve O’Connor, 2006, s. 68-70)

Video kaydı ile gerçekleştirilen gözlemler: Alanyazında; gözlemler esnasında araştırmacının, saha notlarının yanı sıra; video kamera kaydı ya da ses kaydı alabileceği belirtilmiştir. (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 62; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 183). Araştırmacı, bu araştırmadaki bazı yaşantıları video kaydı ile toplamıştır. Video kaydı ile gerçekleştirilen gözlemler Tablo 2.6’da gösterilmiştir.

Tablo 2.6. Araştırmada video kaydı ile gerçekleştirilen gözlemlere ilişkin bilgiler

Video Gözlem	Tarih	Süre	Yer	Gözlem Amacı
1	15.08.2016	21 dk	Odak çocuğun evi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuk ve annesinin yiyecek hazırlama yaşantısındaki okuma yazma etkinliğini incelemek
2	16.08.2016	36 dk	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun merkezdeki okuma yazma yaşantılarını incelemek
3	17.08.2016	32 dk	Odak çocuğun evi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun annesiyle kitap okuma ve masal anlatma yaşantılarını incelemek• Çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini incelemek
4	18.08.2016	50 dk	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun merkezdeki okuma yazma yaşantılarını incelemek
5	18.08.2016	21 dk	Odak çocuğun evi	<ul style="list-style-type: none">• Annenin çocuğa kitap okuma ve masal anlatma yaşantılarını incelemek• Çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini incelemek
6	19.08.2016	20 dk	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun merkezdeki okuma yazma yaşantılarını incelemek
7	19.08.2016	20 dk	Odak çocuğun evi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun anneye ödev yapma yaşantısını incelemek• Çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini incelemek
8	01.11.2016	30 sn	Odak çocuğun evi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun tekerleme yaşantısını incelemek
9	03.11.2016	46 dk	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun merkezdeki okuma yazma yaşantılarını incelemek
10	04.11.2016	2,5 dk	Odak çocuğun evi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun tekerleme yaşantısını incelemek
11	06.11.2016	24,5 dk	Odak çocuğun evi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun annesiyle kitap bakma yaşantısını incelemek• Çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini incelemek
12	07.11.2016	45 dk	Odak çocuğun evi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun annesiyle kitap bakma ve ödev yapma yaşantısını incelemek• Çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini incelemek
13	10.11.2016	5 dk	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun merkezdeki okuma yazma yaşantılarını incelemek

Tablo 2.6. *Araştırmada Video Kaydı Alınarak Yapılan Gözlemlere İlişkin Bilgiler (Devam)*

14	11.11.2016	39 dk	Odak çocuğun evi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun annesiyle kitap bakma, şarkı söyleme ve bilmece sorma yaşantılarını incelemek• Çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini incelemek
15	12.11.2016	20 dk	Odak çocuğun evi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun annesiyle kitap bakma yaşantısını incelemek• Çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini incelemek
16	13.11.2016	61 dk	Odak çocuğun evi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun annesiyle kitap bakma ve gezi sonrası etkinlik yaşantısını incelemek• Çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini incelemek
17	14.11.2016	22 dk	Odak çocuğun evi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun annesiyle kitap okuma yaşantısını incelemek• Çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini incelemek
18	17.11.2016	45 dk	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuğun merkezdeki okuma yazma yaşantılarını incelemek
Toplam Süre:		9 saat		

Araştırmacı ikinci gözlemde; Kemal ve annesinin kek yapma yaşantısını video kamera ile ilk kez kayıt alarak video gözlemlere başlamıştır (1. Video gözlem). Çiğdem Hanım bu gözlemde, akşam yatmadan önce kitap okuma ve masal anlatma rutinlerini video kamera ile çekebileceğini ifade etmiştir. Araştırmacı, video kameranın kullanımını anneye gösterdikten sonra kamerayı araştırma ortamında bırakmıştır. Bu günden itibaren akşam rutinlerini ve paylaşmak istediği yaşantıları anne video kamera ile kayıt altına almaya başlamıştır (Günlük, 15.08.2016). Çocuğun rutin yaşantısının içinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin yer almasıyla birlikte, yakın çevresindeki gözlemlere özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi de eklenmiştir. Bu gözlemin öncesinde; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden ve işitme engelliler öğretmeninden gerekli izinler alınmıştır (Ek-4, Aydınlatılmış Onam) ve Kemal'in işitme engelliler öğretmeniyle bireysel derslerinin video kayıtları alınmaya başlanmıştır (2. Video gözlem). Böylece; araştırmacının gözleme gittiği günlerdeki video gözlemleri ve

Çiğdem Hanım'ın işbirliğiyle kaydedilen video gözlemler ile birlikte elde edilmiştir (Glesne, 2014, s. 113-116).

Video gözlemlerin analizi: Verilerin video kamera kaydı ile toplanması sırasında ya da sonrasında, araştırmacının söz konusu yaşantıya ilişkin katılımcıların kişisel görüşlerini almasının oldukça önemli olduğu belirtilmiştir. Çünkü bireylerin öznel bakış açılarını anlamının öneminin; nitel araştırmanın olayların gerçekliğini, kişilerin kendisinden derinlemesine öğrenmeyi sağlayan doğasından geldiği vurgulanmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 54). Bu çalışmada; annenin video kamera ile kaydettiği yaşantılar araştırmacı tarafından izlenmiş, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Daha sonra her bir videoya ilişkin doğrulama soruları hazırlanarak, danışmanla birlikte tartışılmıştır (Günlük, 25.08.2016). Araştırmacının gittiği gözlemlerde, oluşan görüşme fırsatları değerlendirilerek anne ile birlikte videolar izlenmiş ve annenin bakış açıları öğrenilmiştir. Anne ile yapılan bu görüşmelerdeki video doğrulama verileri ise; saha notları ve cep telefonu ile ses kaydı alınarak toplanmıştır (Görüşme, 26.08.2016; Günlükler, 26.08.2016, 03.11.2016). Çiğdem Hanım ile birlikte doğrulanan veriler, her bir video betimleme dosyasına maddeler halinde işlenmiştir.

2.4.3.1.2. Görüşme

Görüşme; genel tanımıyla araştırmacının katılımcıya sorular yönelterek cevaplar elde etmesi olarak tanımlanmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 61). Ancak görüşmelerde katılımcıya yöneltilecek soruların niteliğinin; araştırmacının sorularına cevap bulmanın yanı sıra, katılımcının duruma ilişkin paylaşmak istediklerini ve bakış açılarını anlayabilmeyi sağlayacak şekilde olması gerektiği belirtilmiştir (Weiss, 1995, s. 104). Uygulanma şekline göre ise görüşmeler; yapılandırılmamış görüşmeler, yapılandırılmış görüşmeler ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler olarak üç sınıfa ayrılmıştır. Yapılandırılmamış görüşmelerin; görüşmeci ve katılımcı arasında, araştırma amacına ilişkin oldukça esnek bir söyleşi olduğu ifade edilmiştir. Yapılandırılmış görüşmeler; anket sorularının, yazılı formdan sözlü forma aktarılması olarak tanımlanmıştır. Yarı- yapılandırılmış görüşmelerin ise; hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış görüşmelerin özelliklerini taşıdığından söz edilmiştir (Merriam, 2009, s. 87-91). Bu çalışmada; Çiğdem Hanım ile yapılan görüşmeler araştırma süreci boyunca yapılandırılmamış ve yarı-yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılandırılmamış görüşmeler, gözlemler esnasında araştırmacının

Çiğdem Hanım ile söyleşileri ve Çiğdem Hanım'ın paylaştıklarını dinlemesi şeklinde gerçekleşmiştir. Araştırmacı bu görüşmelere ilişkin bilgiler saha notlarına eklemiştir ve/veya araştırma günlüğüne yansıtmıştır (Glesne, 139-165).

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde ise; soruların, anneyi yönlendirici ve birbirine benzer sorulardan oluşmaması için (Weiss, 1995, s. 104-110; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 127-139); araştırmacı görüşmelerin öncesinde araştırma amacının ve araştırma sorularının hedef alındığı bir görüşme taslağı hazırlamıştır. Araştırmacı, danışmanı ile birlikte yaptığı görüşmelerde; yarı-yapılandırılmış görüşme soruları geliştirilmiş uzman geçerliği almıştır (Ek-5, Görüşme soruları; Günlük, 28.04.2016). Araştırma ortamında veri toplama süreci devam ederken; ailenin yaşantısını tanımaya başlamasıyla birlikte, araştırmacı görüşmesine yeni sorular da eklemiştir (Günlük, 05.11.2016; Şekerler, 2015; s. 188). Araştırmacı, Çiğdem Hanım ile yarı-yapılandırılmış görüşmelerini çeşitli veriler topladıktan sonra, 26.08.2016 ve 08.11.2016 tarihlerinde gerçekleştirmiştir (Görüşmeler, 26.08.2016; 08.11.2016). Annenin uygun görmesiyle evin salonunda yapılan görüşme, 22 dakika 7 saniye sürmüştür. Araştırmacı; danışmanının rehberliğinde, görüşmenin ses kaydına ilişkin önemli bulduğu noktaları betimleyerek özetlemiştir (Weiss, 1995; s. 55). Daha sonra; görüşmenin tam dökümünü yapmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde ses kaydı tamamlandıktan sonra, Çiğdem Hanım kendisini daha rahat hissettiğini ifade ederek; araştırmacıyla ek bilgiler de paylaşmıştır. Araştırmacı, ses kaydı sonrasında görüşmeye ilişkin tuttuğu saha notlarını, araştırma günlüğüne işlemiştir. Böylece araştırmacı analiz sürecinde; annenin okuryazarlık geçmişine ilişkin bilgilere, işitme kayıplı çocuğunun okuma yazma gelişimine ilişkin düşüncelerine ve çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerine ilişkin bazı bulgulara görüşme verilerini analiz ederek ulaşmıştır. Araştırmacı bu süreçte; görüşme özeti ve görüşme dökümünün yanı sıra yansıtılmalı araştırma günlüğünden de yararlanmış. (Günlük, 08.11.2016; Şekerler, 2015, s. 192).

2.4.3.1.3. Belge

Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen araştırmalarda, belgelerin, araştırmacının sorularını yanıtlamasında etkili olduğu belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 185). Ayrıca bu belgelerin; araştırma ortamına ya da katılımcıya ait fiziksel veriler içeren belgeler, arşivlenmiş veriler içeren belgeler, resmi belgeler, filmler, videolar ya da fotoğraflar olabileceği ifade edilmiştir. Araştırmacının belgeleri edinme şekli ele

alındığında ise; araştırmada toplanan belgelerin, birincil veya ikinci veri niteliği taşıdığından bahsedilmiştir. Bu durum kısaca; (a) araştırmacının verileri topladığı esnada oluşan belgeler ve (b) Araştırma ortamında veri toplama sũreci öncesinde oluşmuş belgeler, şeklinde açıklanmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 62; Yıldırım ve şimşek, 2011, s. 188-190).

Bu araştırmada toplanan belgeler; resmi belgeler, fotoğraflar, annenin araştırmacıyla paylaştığı bir video, annenin tarif defteri, Kemal'in özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki defteri, anaokulundan eve gönderilen aile-okul iletişim defteri ve dosyasıdır. Ayrıca araştırmacı; anne ve çocuğun sıklıkla baktıkları bir kitabı ve okudukları masal kitabını fotoğrafladıktan sonra, satın alarak belgelerine eklemiştir (Günlük, 25.08.2016). Araştırmacı topladığı tũm belgeleri, dijital ortamda ve belgeler dosyasında depolamıştır. Tũm belgelerin miktarları Tablo 2.7'de gösterilmiştir.

Tablo 2.7. *Belgelere İlişkin Bilgiler*

Belge Adı	Miktarı
Fotoğraflar	597
Video	1 (Video gözlemlere eklenmiştir)
Tarif defteri	1
Resmi belgeler	6
Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi defteri	1
Aile-okul iletişim defteri	1
Aile-okul iletişim dosyası	1

Araştırma sũrecinde toplanan belgeler, verilerin analizinde; saha notları, video gözlemler ve araştırma gnlđũ ile birlikte ele alınmıştır. Böylece; ocuğun ne tũr okuma yazma yaşantıları olduğunun açıklanmasında, bu yaşantıların gerçekleşme şekillerine ilişkin kanıt oluştırmada ve çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini betimlemede katkı sağlamıştır (Glesne, 2014, s. 319; Yıldırım ve şimşek, 2011, s. 187-193).

2.4.3.1.4. rũn

rũnlerin; araştırma ortamında katılımcıların oluştırdığı, kopyalanabilen ya da fotoğraflanabilen her şeyi temsil ettiği belirtilmiş ve nitel araştırmalarda veri toplama tekniklerinden belgeler içerisinde eserler olarak ele alınmıştır. Ayrıca, rũnler katılımcıların yaşantılarını ve kũltũrũnũ yansıtan unsurlar şeklinde betimlenmiştir

(Glesne, 2014, s.118-122). Bu araştırmada toplanan ürünler ise; çocuğun karalamalarından ve çizimlerinden oluşmuştur.

Araştırma sürecinde toplanan ürünler; verilerin analizinde, saha notları, video gözlemler ve araştırma günlüğü ile birleştirilerek analiz edilmiştir (Yıldırım ve şimşek, 2011, s.187-193). Bu ürünler araştırmacının, çocuğun günlük yaşantılarını ve gelişen okuryazarlık becerilerini anlamlandırmasına katkıda bulunmuştur (Günlükler, 01.11.2016, 08.11.2016, 15.11.2016).

2.4.3.1.5. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırmacının topladığı veriler doğrultusunda öznel düşüncelerini, yorumlarını ve süreç boyunca yaptıklarını yansıttığı yazılar olarak tanımlanmıştır (DeWalt ve DeWalt, 2011, s. 168; Glesne, 2014, 96). Katılımcı ve araştırmacı arasındaki etkileşimlerin ve tüm eylemlerin; araştırmacının hissettikleriyle harmanlanmasıyla günlüğün, araştırma süreci üzerinde etkisinin olduğu ifade edilmiştir (Glesne, 2014, s. 105). Araştırmada; alanyazın taraması ile birlikte, veri toplama ve raporlaştırma sürecini kapsayan 154 sayfalık bir araştırma günlüğü tutulmuştur. Araştırmacı, alanyazın taramasını, okumalarını, düşüncelerini ve danışmanıya görüşmelerini araştırmacı günlüğüne yansıtmıştır. Araştırma deseninin kararlaştırılması, araştırma sorularının ve katılımcıların belirlenmesi de araştırmacı günlüğünde yer almıştır. Araştırma ortamına girişle birlikte ise araştırmacı; veri toplama süreci boyunca yaşadığı olumlu ve olumsuz durumları, çözümlmelerini günlüğüne yansıtmıştır. Bu yansımalar; araştırma süreci ve analiz sürecinde tüm araştırma sorularına ilişkin bulgulara katkıda bulunmuştur (Glesne, 2014, s. 104; Nadin ve Cassell, 2006, s. 208-217).

Tüm verilerin analizi genel olarak ele alındığında; gözlemler, görüşmeler, belgeler, ürünler ve araştırma günlüğü yoluyla toplanan veriler bir araya getirilerek tümevarımsal analiz yöntemi ile analiz edilmiş ve uzman tarafından doğrulanmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 76-80). Ayrıca Kemal'in gelişen okuryazarlık becerilerinin analizinde kullanılmak üzere bir kontrol listesi hazırlanmıştır.

Kontrol Listesi: Nitel araştırma yöntemlerinde, veriler analiz edilirken; kontrol listelerinden yararlanılabileceği belirtilmiştir (Creswell, 2012, s. 14; Merriam, 2009, s. 268). Araştırmacı, geçerliği ve güvenilirliği alınmış olan (Elliot, Lee ve Tollefson, 2001, s. 33-49) ve işiten ve işitme kayıplı çocukların okuryazarlık becerilerini değerlendirmek

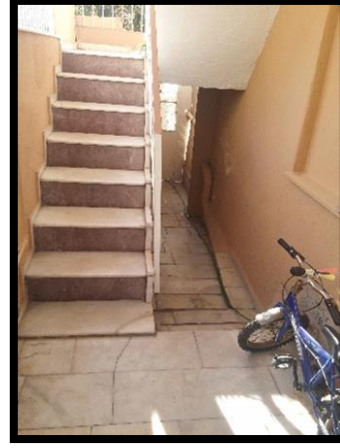
amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanılan (Luckner, 2013, s. 7-19), Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) testinin kültüre özgü olmayan bazı maddeleri ile alanyazındaki çeşitli kaynaklarda farklı yaş aralıklarında gösterilmesi beklenen okuryazarlık davranışlarını derleyerek bir kontrol listesi oluşturmuştur (Araştırma günlüğü, 04.08.2016, s. 39-46; Karmiloff- Smith, 1992, s. 93-96; Kümmerling-Meibauer, 2015, s. 25; Morrow, 2009, s. 298-378; Snow, Burns ve Griffin, 1998, s. 42-61). Daha sonra, araştırmacı ve danışmanı, kontrol listesindeki her bir maddeyi tartışmıştır. Yapılan değişikliklerle birlikte araştırmacı kontrol listesini; işitme kayıplı çocukların eğitimi ve okuma yazma öğretiminde deneyimli bir başka alan uzmanına göndermiştir (Ek-6, Kontrol Listesi; Günlükler, 05.08.2016, 16.12.2016). Uzman görüşüyle kontrol listesinin geçerliği alındıktan sonra; araştırmacı verileri, kontrol listesindeki maddelerle ilişkilendirerek Kemal'in gelişen okuryazarlık becerilerini incelemiştir (Miles ve Huberman, 2015, s. 105-110).

2.5. Araştırma Ortamı

Araştırma ortamı, Kemal'lerin evinde başlamıştır. Çocuğun erken okuma yazma yaşantılarının gerçekleştiği yerler olarak merkezden uzağa doğru çeşitlenmiştir. Araştırmanın geçtiği yerler: (a) Kemal'in ev ortamı, (b) Kemal'in özel eğitim aldığı sınıf, (c) Kemal'in yakın çevresindeki marketler, (d) Kemal için alışveriş yapılan mağaza, (e) Kemal'lerin yemek yedikleri restoran ve (f) Kemal ve annesinin sıklıkla kullandıkları otobüs durağı ile otobüsün izlediği yoldur.

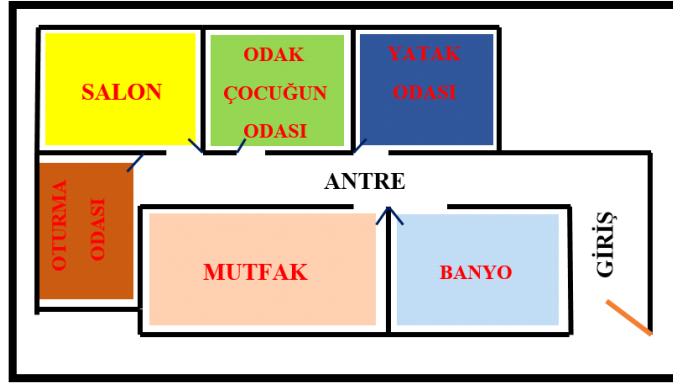
2.5.1. Kemal'in ev ortamı

Kemal ve ailesi, İzmir ilinin Karşıyaka ilçesinde orta-alt sınıf mahallede bulunan üç katlı bir apartmanın üçüncü katında ikamet etmektedir. Apartmanın ilk katında Kemal'in halası, ikinci katında ise Kemal'in babaannesi yaşamaktadır. Apartmanın girişi kuzey yönü kabul edildiğinde; doğusunda boş bir arsa, batısında ve güneyinde komşu apartmanlar yer almaktadır. Apartman dış kapısına kadar beyaz demirlerle çevrilidir. Siyah demirli bir dış kapıdan içeri girilmektedir. Dış kapının karşısında katlara çıkan merdivenler bulunmaktadır (1. Saha notu; Günlük, 13.07.2016).



Görsel 2.1. Kemal ve Ailesinin Yaşadıkları Evin Sokakta Bulunduğu Yer ve Evin Girişi (13.07.2016)

Evde bir yatak odası, Kemal'in odası, oturma odası, salon, mutfak ve banyo bulunmaktadır (1. Saha notu). Odaların ev içindeki konumu krokide gösterilmiştir.

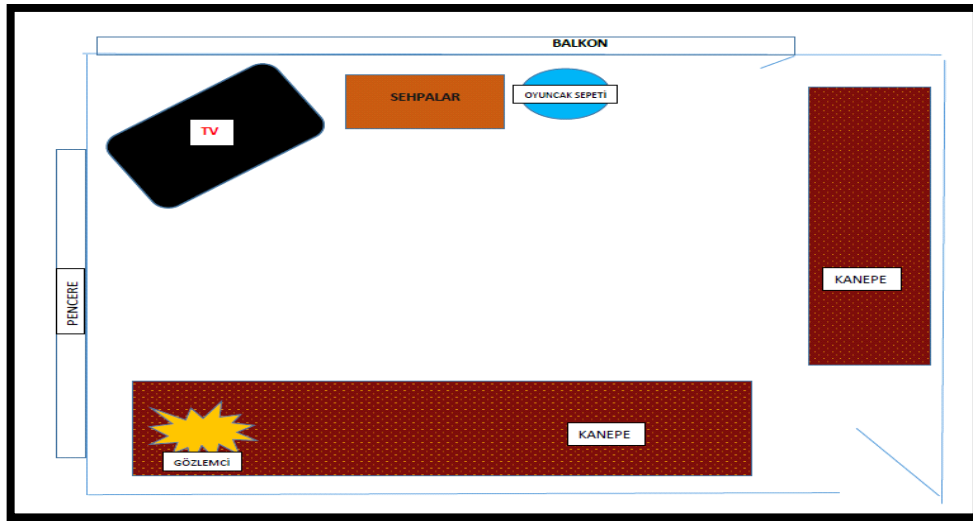


Şekil 2.1. Kemallerin Evinin Krokisi

2.5.1.1. Oturma odası

Oturma odası; evin antresinin sonunda, tam karşıdadır. Kapının girişinde sol tarafta pencereye kadar ve kapının karşısındaki balkon kapısına kadar uzanan sarı çizgileri olan bordo renkli kanepeler yer almaktadır. Oturma odasının bir köşesinde televizyon sehpası ve üzerinde tüplü bir televizyon bulunmaktadır. Kemal'in bu televizyonda genellikle çizgi film izlediği gözlenmiştir. Kemal'in izlediği çizgi film kanallarının sol üst köşesinde kanalın adı ve sağ alt köşesinde ise, çizgi filmin adı yazmaktadır. Ayrıca Kemal'in televizyon izlerken, televizyon kumandasını bağımsız olarak kullandığı görülmüştür. Televizyon kumandasının üst kısmında büyük harflerle

POWER yazısı ve en altında da büyük harflerle markanın ismi yazılıdır. Televizyon kumandasının tuşlarının üzerinde rakamlar ve her bir rakamın yanında büyük harfler yazılıdır. Televizyon kumandasının tam ortasındaki yuvarlak tuşun üzerinde ise OK yazısı vardır. Kemal kumandayı kullanırken bu yazılarla ve rakamlarla her gün karşılaşmaktadır. Kanal değiştirirken OK tuşunu ve yanındaki okların olduğu tuşları kullanmaktadır. Aynı zamanda, kanal değiştirirken ekrandaki kanal isimlerini de görmektedir. Televizyonun yanında sehpa vardır. Sehpaların üzerinde çocuğun oyuncakları bulunmaktadır. Oyuncak arabalar için yol şeklindeki renkli oyuncakın üzerinde yazılar vardır. Sehpaların altında şeffaf plastik bir oyuncak kutusu ve sehpaların yanında bir oyuncak sepeti yer almaktadır. Plastik oyuncak kutusunun üzerinde Kemal'in adının yazılı olduğu bir etiket vardır. Oyuncak kutusunun kapağına çocuğun adını Çiğdem Hanım yazmıştır. Kemal oyun oynarken ismini etiketin üzerinde görmektedir (1. Saha notu; Günlük, 13.07.2016).



Şekil 2.2. Oturma Odasının Krokisi

2.5.1.2. Kemal'in odası

Kemal'in odası; evin girişinden antreye doğru dönüldüğünde sağ tarafta, yatak odası ve salonun ortasındadır. Odanın kapısında çocuğun isminin tüylü ve renkli toparla yazılı olduğu bir kağıt asılmıştır. Kapının önünde çocuğun masası ve masanın üzerinde Kemal'e ait boya kalemleri, kalem kutusu ve oyuncaklar vardır. Kalem kutusunun üzerinde de çocuğun adı yazılıdır. Çiğdem Hanım, kalem kutusunun üzerine Kemal'in adını yazdığını ifade etmiştir (1. Saha notu).



Görsel 2.2. *Kemal'in Odasında Bulunan Masası ve Üzerindeki Materyaller*
(13.07.2016).

Yatağın paralelinde karşı duvar boyunca; üç kapılı bir gardırop vardır. Gardırobun sağ kapağının üzerinde Kemal'in okul fotoğrafları asılmıştır. Kemal'in öğretmeniyle birlikte çekilmiş fotoğrafının altında büyük harflerle CANIM ÖĞRETMENİM yazısı basılıdır. Sınıf arkadaşlarıyla çekilmiş olan fotoğrafın altında ise, büyük harflerle okulun adı yazılıdır. Kemal fotoğraflarına bakarken üzerindeki yazılarla da karşılaşmaktadır. Gardırobun üzerinde 2016 yılına ait bir takvim asılmıştır (1. Saha notu).



Görsel 2.3. *Kemal'in Odasındaki Gardırobun Üzerindeki Yazı ve Resimler*
(13.07.2016).



Görsel 2.4. Kemal'in Odasındaki Gardırobu Üzerinde Asılı Olan Takvim (13.07.2016).

Penguen resimleriyle çerçevelenmiş olan takvimin sağ üst tarafında kırmızı ve siyah renklerde büyük harflerle LÖSEV yazısı ve amblemi bulunmaktadır. Altında “Lösemili Çocuklar Vakfı” ve “Mutlu Yıllar” ve “2016” yazıları vardır. Kırmızı bir şerit üzerine beyaz renk ile ayların isimleri yazmaktadır. Her bir ay için dikey sütunlar bulunmaktadır ve her karede günün tarihi ve adı yazılıdır. Özel günlerin isimleri de, bulunduğu tarih karesinin içinde yazmaktadır. 10 Kasım tarihli kutu siyah renktedir. Takvimin alt kısmında büyük harflerle bağışlara ilişkin bir yazı ve vakfın iletişim bilgileri yazılıdır. Takvim üzerindeki 23 Ocak, 19 Şubat, 20 Mart, 18 Nisan, 16 Mayıs ve 10 Haziran günlerine ait kutucuklar tükenmez kalem ile işaretlidir. Çiğdem Hanım takvimi kendisinin kullandığını belirtmiştir.

Gardırobu yanında küçük kapaklı bir dolap ve dört çekmeceli bir şifonyer bulunmaktadır. Yan yana duran küçük dolap ve şifonyerin üstünde Kemal'in oyuncakları ve kalemlik vardır. Küçük kapaklı dolabın en alt rafında çocuğa ait kuru boya kalemleri, pastel boyalar, sulu boyalar ve malzemeler bulunmaktadır. İkinci

rafında kutu oyunları ve Çiğdem Hanım'a ait kitaplar, en üst rafında ise Kemal'in defterleri, hikaye ve etkinlik kitapları yer almaktadır (1. Saha notu; Günlük, 13.07.2016).

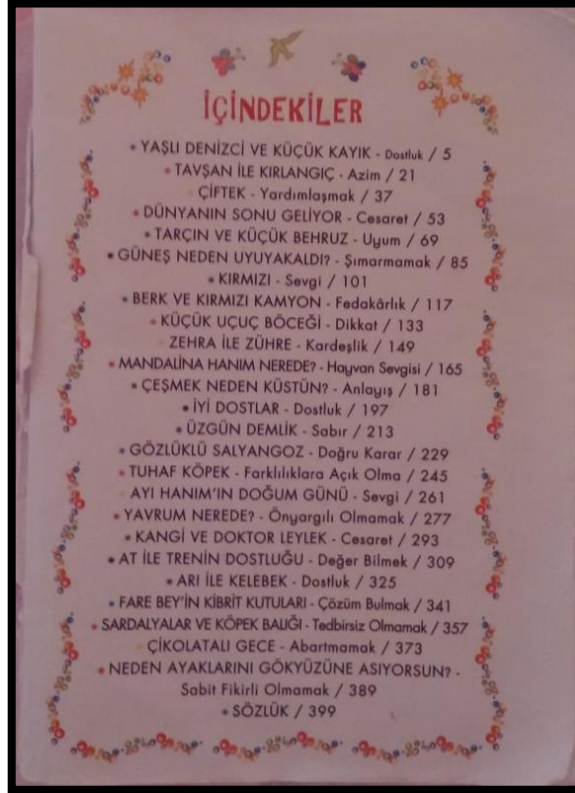


Görsel 2.5. Kemal'in Odasındaki Gardirop, Kitap Dolabı ve Şifonyer (13.07.2016).

Kemal'in kutu oyunları iki tanedir. Eşleme oyunu olan kutunun üzerinde büyük harflerle adı yazmaktadır. Diğer oyun ise; resimdeki kişilerin fiziksel özelliklerini karşısındakine anlatarak ipuçları verdiği ve tahmin yürütmeye dayalı olan bir oyundur. Kutusunun üzerinde oyunun adı yazılıdır ve soru işareti bulunmaktadır. Çiğdem Hanım'ın kitapları ise, isimleri görünecek şekilde üst üste durmaktadır. Dolabın içindeki beş tane kitabın tamamı, annenin sevdiği bir Türk yazara aittir. Kemal kitapların annesine ait olduğunu kendisi ifade etmiştir (1. Saha notu; Günlük, 13.07.2016).

Kemal'in ise; toplam 32 tane kitabı ve bir tane çocuk dergisi vardır. Bu kitaplardan altı tanesi etkinlik kitaplarıdır. Kemal; etkinlik kitaplarından iki tanesini, araştırma sürecinde okula da götürmüştür. Okula götürmeden önce Kemal ve Çiğdem Hanım bu etkinlik kitaplarını birlikte incelemişlerdir. Ayrıca Çiğdem Hanım bu kitapların sağ üst köşesine çocuğun adını yazdığını söylemiştir. Etkinlik kitaplarının dışında Kemal'in boyama kitabı, resimli bir sözlük kitabı, hikaye ve masal kitapları vardır. Klasik olay hikayelerinden oluşan beş tane hikaye kitabına (1. 5. 6. Ve 8. Saha notları; Günlük, 13.07.2016), okul döneminde hem olay hikayesi özelliği taşıyan hem de bilgi verici olan sekiz hikaye kitabı daha eklenmiştir (5. Saha notu). Çiğdem Hanım, bu kitapları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenin "bilgi verici kitap" tavsiyesi üzerine aldıklarını belirtmiştir (Görüşme, 08.11.2016). Kemal'in masal

kitapları ise üç tanedir. Bu masal kitaplarından bir tanesinin içinde, birçok masal bulunmaktadır.



İÇİNDEKİLER	
* YAŞLI DENİZCI VE KÜÇÜK KAYIK - Dostluk / 5	
* TAVŞAN İLE KIRLANGIÇ - Azim / 21	
* ÇİFTEK - Yardımlaşmak / 37	
* DÜNYANIN SONU GELİYOR - Cesaret / 53	
* TARÇIN VE KÜÇÜK BEHRUZ - Uyum / 69	
* GÜNEŞ NEDEN UYUYAKALDI? - Şırmamamak / 85	
* KIRMIZI - Sevgi / 101	
* BERK VE KIRMIZI KAMYON - Fedakârlık / 117	
* KÜÇÜK UÇUÇ BÖCEĞİ - Dikkat / 133	
* ZEHRİ İLE ZÜHRE - Kardeşlik / 149	
* MANDALINA HANIM NEREDE? - Hayvan Sevgisi / 165	
* ÇEŞMEK NEDEN KÜSTÜN? - Anlayış / 181	
* İYİ DOSTLAR - Dostluk / 197	
* ÜZGÜN DEMLİK - Sabır / 213	
* GÖZLÜKLÜ SALLYANGOZ - Doğru Karar / 229	
* TUHAF KÖPEK - Farklılıklara Açık Olma / 245	
* AYI HANIM'IN DOĞUM GÜNÜ - Sevgi / 261	
* YAVRUM NEREDE? - Önyargılı Olmamak / 277	
* KANGİ VE DOKTOR LEYLEK - Cesaret / 293	
* AT İLE TRENİN DOSTLUĞU - Değer Bilmek / 309	
* ARI İLE KELEBEK - Dostluk / 325	
* FARE BEY'İN KİBRİT KUTULARI - Çözüm Bulmak / 341	
* SARDALYALAR VE KÖPEK BALIĞI - Tedbirsiz Olmamak / 357	
* ÇİKOLATALI GECE - Abartmamak / 373	
* NEDEN AYAKLARINI GÖKYÜZÜNE ASIYORSUN? - Sabit Fikirli Olmamak / 389	
* SÖZLÜK / 399	

Görsel 2.6. *Sıklıkla Okunan Masal Kitabı*

Kitabın kapak sayfası kopmuştur ve içindekiler sayfasından başlamaktadır. İçindekiler sayfasında büyük harflerle masalların isimleri ve yanında konusu ile sayfa numarası basılıdır. Çiğdem Hanım, Kemal'e yaklaşık bir buçuk yıldır bu masal kitabını okuduğunu belirtmiştir. Araştırma sürecinde de, Çiğdem Hanım her akşam uykudan önce bu kitaptan Kemal'in seçtiği masalı Kemal'e okumuştur. Ayrıca Kemal masal isimlerinin olduğu içindekiler bölümünü incelemiştir (3 .Saha notu; 3. Ve 4. Video gözlem; Günlük, 17.08.2016).



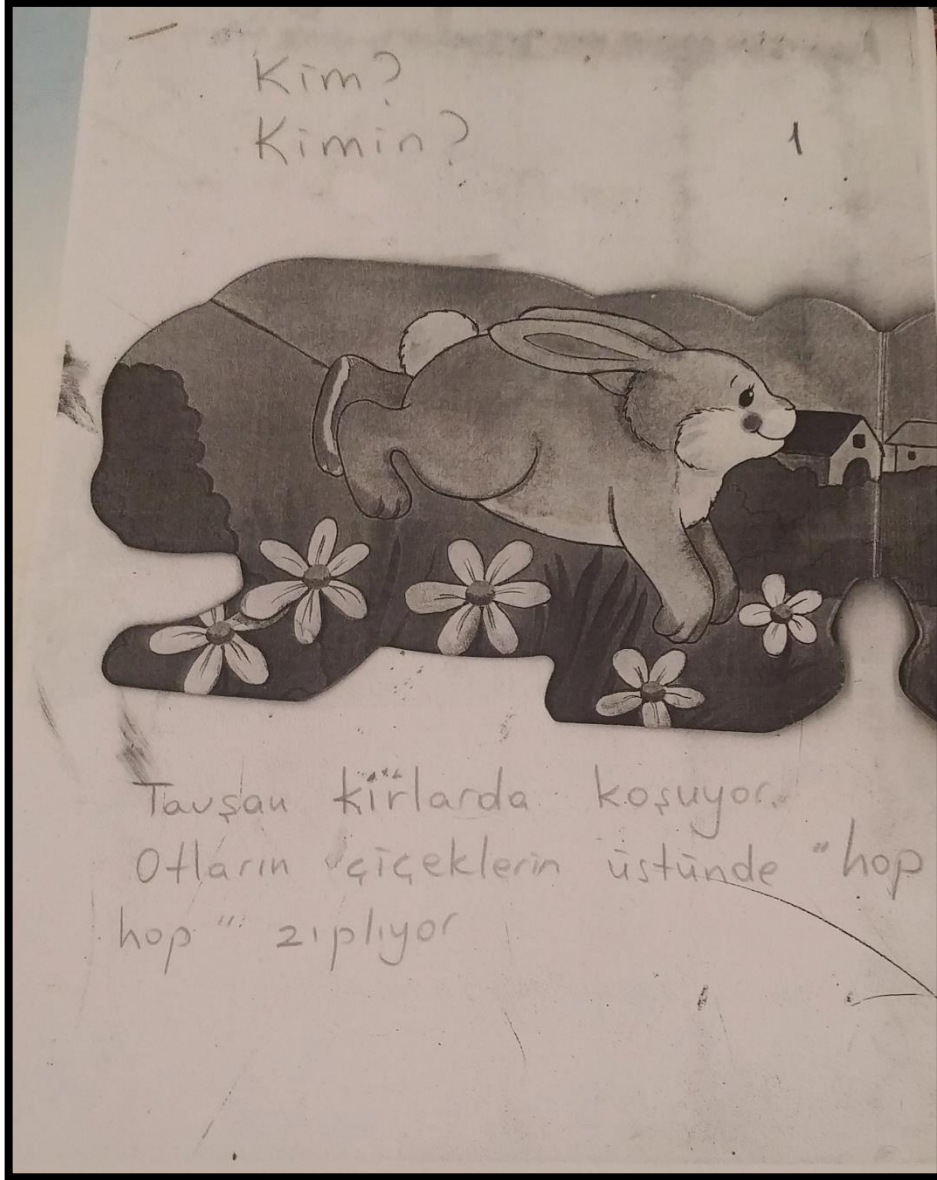
Görsel 2.7. *Kemal'in Fotokopi Hikaye Kitapları*

Küçük kapaklı dolabın en üst rafında hikaye ve etkinlik kitaplarının yanı sıra, fotokopisi çekilmiş kitaplar da bulunmaktadır. Fotokopi olan kitapları; Kemal'e özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenin verdiği öğrenilmiştir. Renksiz olarak fotokopisi çekilmiş olan sekiz kitap, zımbalanarak bir araya getirilmiştir. Kitapların kapak ve iç sayfaları tamdır ve hepsi klasik olay hikayeleridir. Hikaye, boyama, etkinlik masal ve fotokopi hikayelerin haricinde; fotokopi resimlerin altına olayların anlatımının yazılı olduğu üç tane hikaye kitabı bulunmaktadır. Bu kitaplardan ikisini; Kemal ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki eski öğretmenin sözel olarak paylaşarak birlikte oluşturdukları öğrenilmiştir (1. Saha notu; Günlük, 13.07.2016).



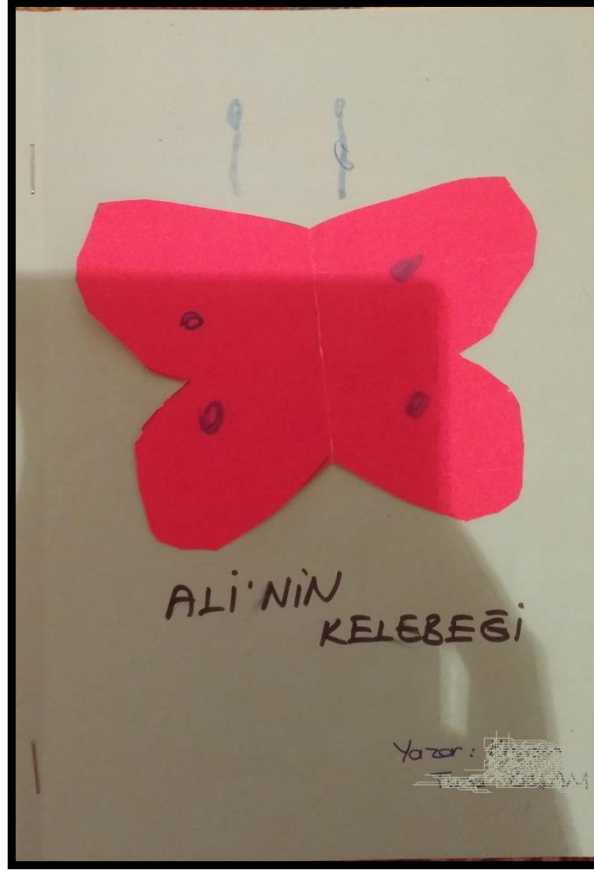
Görsel 2.8. Kemal ve Özel Eğitim Öğretmeninin Birlikte Yaptıkları Hikaye Kitabı

“Kemal ve Babası Metroya Biniyorlar” isimli kitap, kenarlarından zımbalanarak bir araya getirilmiştir ve 7 sayfadır. Kitabın kapak sayfası yoktur. Her resmin altında, resme ilişkin anlatım Kemal’le resim konuşulduktan sonra öğretmen tarafından yazılmıştır (1. Saha notu).



Görsel 2.9. Kemal ve Özel Eğitim Öğretmeninin Birlikte Yaptıkları Başka Bir Hikaye Kitabı (13.07.2016)

İkinci kitabın da kapak sayfası bulunmamaktadır. Öğretmen ilk sayfanın üst kısmına "Kim?" ve "Kimin?" yazılarını yazmıştır. Kitap toplam dokuz sayfadır ve her sayfanın sol üst köşesinde sayfanın numarası yazılıdır. Resimlerin altında; yazılı olarak resme ilişkin anlatımlar vardır. Kitabın ikinci, yedinci ve dokuzuncu sayfalarında resmin altında, İngilizce basılı anlatımı da bulunmaktadır (1.Saha notu).



Görsel 2.10. Kemal ve Okul Öncesi Öğretmeninin Birlikte Oluşturdukları Hikaye Kitabı (13.07.2016)

Kemal'in anasınıfındaki öğretmeniyle birlikte yaptığı kitabın kapak sayfası, mavi karton üzerine pembe bir kelebeğin kesilerek yapıştırılmasıyla oluşturulmuştur. Kitabın adı *Ali'nin Kelebeği*'dir ve öğretmen büyük harflerle kitabın adını yazmıştır. Kapak sayfasının sağ alt köşesinde "Yazar:" yazısı ve *Kemal'in adı soyadı* yazılıdır. Toplam altı yaprak ve sekiz sayfadan oluşan kitap zımbalanarak bir araya getirilmiştir. İç sayfaları renkli kartonların üzerine, hikaye resimlerinin ve basılı bilgisayar yazılarının olduğu beyaz sayfalarla hazırlanmıştır. Yatay olarak düzenlenmiş olan her sayfanın sağ üst köşesinde, sayfanın numarası bulunmaktadır. Hikayenin resimlerini Kemal kendisinin boyadığını ifade etmiştir. Kemal'in odasında, dolabın bitimindeki duvarda ise, iki tane raf bulunmaktadır. Birinci rafta Kemal'in oyun hamuru kutuları ve Çiğdem Hanım'ın arkadaşlarından ödünç aldığı beş tane kitap bulunmaktadır. Güncel romanlardan olan bu kitaplar da Türk yazarlara aittir (1. Saha notu; Günlük, 13.07.2016).

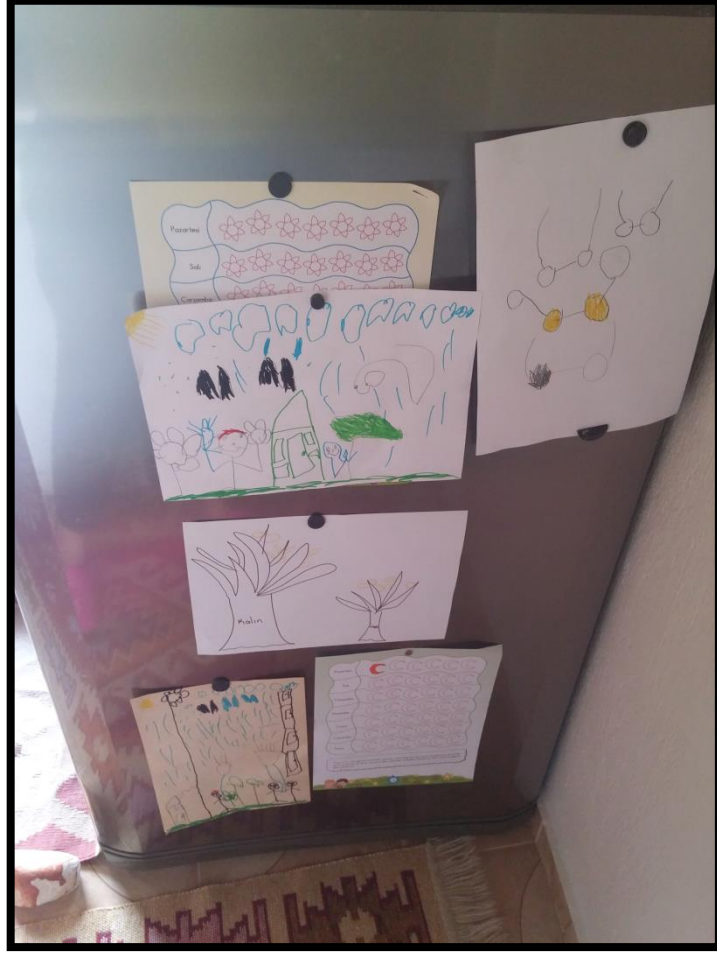
2.5.1.3. Mutfak

Mutfak, evin giriş kapısından antreye dönüldüğünde soldan ikinci odadır (1.Saha notu). Mutfakta ailenin yazılarının sergilendiği odak yer buzdolabıdır. Buzdolabının üst kapağında; büyük harflerle ürünün markası, evdeki kurallara uymaya ilişkin bir etkinlik listesi, Kemal'in anasınıfının yemek listesi ve arkadaşlarının isimlerinin yazılı olduğu bir liste bulunmaktadır. Üst kapağın sol tarafındaki haftanın günlerinin yazılı olduğu kural listesinde, pazartesi ve salı günlerinin altı kırmızı kalemle çizilmiştir. Bu çizgileri Çiğdem Hanım, Kemal ile buldukları günü konuşurken çizmiştir. Her bir kuralın karşısında bir çiçek yer almaktadır. Çiğdem Hanım yazılı olan kuralı Kemal'e okuyarak paylaştıktan sonra, konuşulan kurala uymuşsa karşısındaki çiçeği boyamasını istediğini söylemiştir. Pazartesi gününe ilişkin tüm kuralların çiçeklerini kırmızıya Kemal'in boyadığını ifade etmiştir. Ayrıca, salı gününe karşılık gelen çiçeklerden beş tanesinin tamamını ve bir tanesinin yarısını da kırmızıya boyamıştır. Etkinlik çizelgesinin sağ tarafında ise; tarihleriyle birlikte Kemal'in devam ettiği anaokulunun yemek listesi bulunmaktadır. Çiğdem Hanım, bu listeyi takip ederek; okulda o gün hangi yemek olduğunu Kemal'e söylediğinden söz etmiştir. Altındaki kağıtta tarih yazıları ile anaokulundaki çocukların isimleri ve soyadları yazılıdır. Çiğdem Hanım, listede sıra kendilerine geldiğinde; sınıf için bir yiyecek hazırlamaktadır (5. Saha notu; Günlük, 01.11.2016).



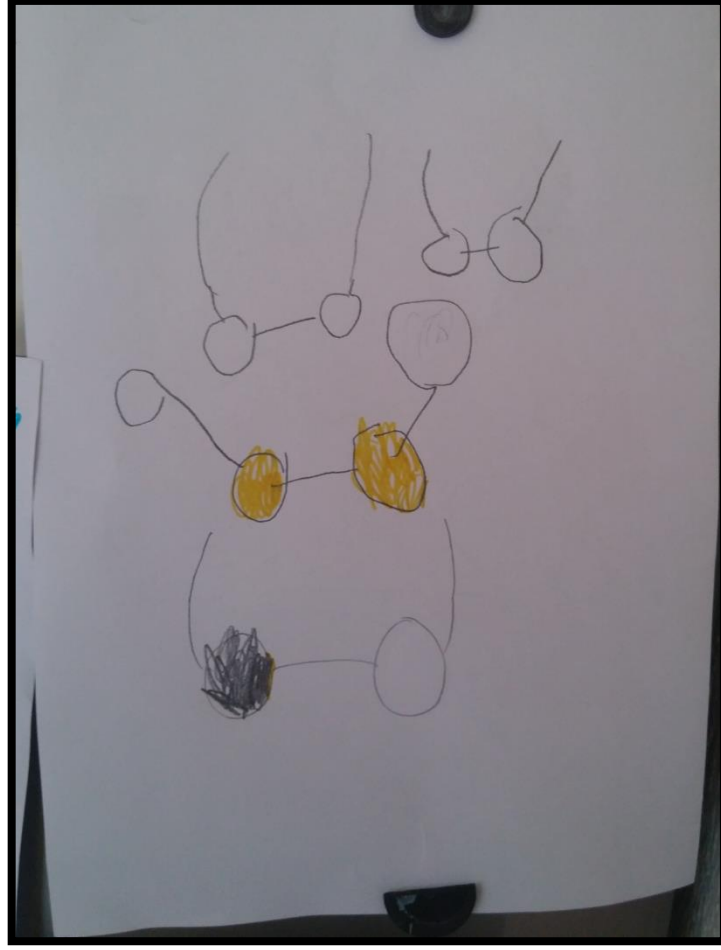
Görsel 2.11. Buzdolabının Üzerindeki Yazılar (01.11.2016).

Buzdolabının kapağının alt kısmında ise; etkinlik listelerinin yanı sıra; annesinin Kemal’le konuşarak çizdiği bir resim ve Kemal’in ürünleri sergilenmektedir (5. 6. ve 8. Saha notları).



Görsel 2.12. Buzdolabının Alt Kapağındaki Etkinlik Listeleri ve Ürünler (15.11.2016).

Kapağın üstünde iki tane etkinlik listesi bulunmaktadır. Listelerin sol tarafında haftanın günlerinin yazılı olduğu birer sütun yer almaktadır. Kapağın yukarısına asılmış olan etkinlik listesindeki her bir güne karşılık gelen yedişer tane yıldız bulunmaktadır. Bu listeye herhangi bir işaret konulmamıştır.

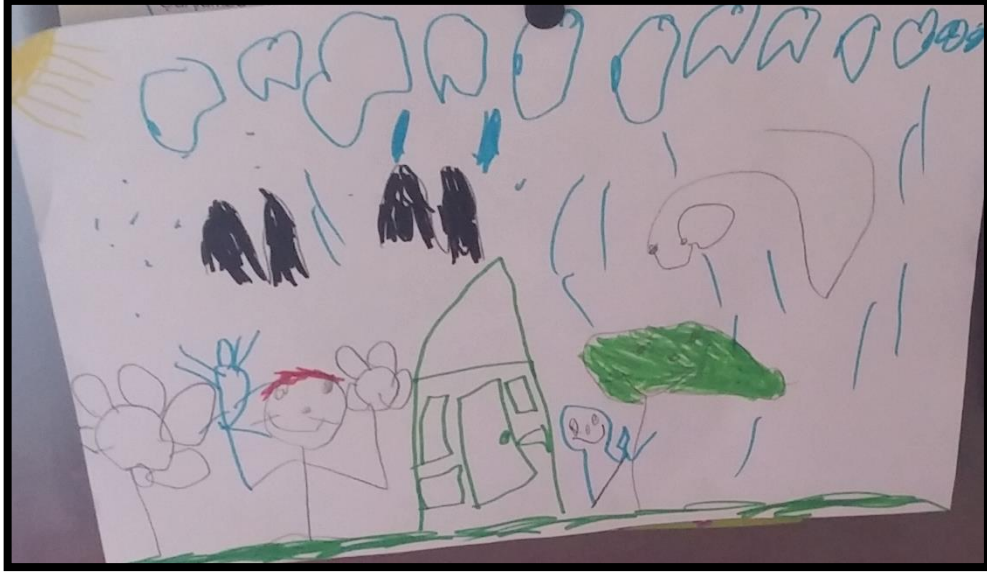


Görsel 2.13. *Kemal'in Buzdolabındaki Ürünlerinden Bir Örnek-1 (15.11.2016)*

Kapağın sağ tarafında, Kemal'in çizip boyamış olduğu gözlük resimleri yer almaktadır. Çiğdem Hanım, farklı nesnelere resimlemesi için Kemal'den gerçek bir gözlüğe bakarak çizmesini istemiştir. Görüşme sırasında da annesi, Kemal'in farklı resimler çizmediğini şu ifadelerle belirtmiştir:

Çiğdem H.: .. *Genelde ev, çiçek, çocuk, bulut, kuş. Genelde öyle şeyler ama bilmediği şeyleri yaptığı zaman yapmak istemiyor çok. Mesela arabayı henüz yapmak istemiyor bi' ev çiçek yapmadan aldığı zevki araba yapmak istemiyor mesela daha onu kafasında şekillendiremedi şey yapmadı (Görüşme, 08.11.2016).*

Kemal dört tane gözlük çizerek bir tanesinin camlarını sarıya boyamıştır. Bir gözlüğün camını da siyaha boyamıştır (Günlük, 15.11.2016).



Görsel 2.14. Kemal'in Buzdolabının Üzerindeki Ürünlerinden Bir Örnek-2 (15.11.2016).

Etkinlik listesinin yarısını kapatacak şekilde üzerine asılmış olan resmi de Kemal yapmıştır. Kemal'in anlatımına göre; resimdeki çocuk Kemal'dir ve evinden çıkıp bahçeden çiçek toplamıştır. Hava yağmurludur ve gökyüzünde kuşlar vardır.



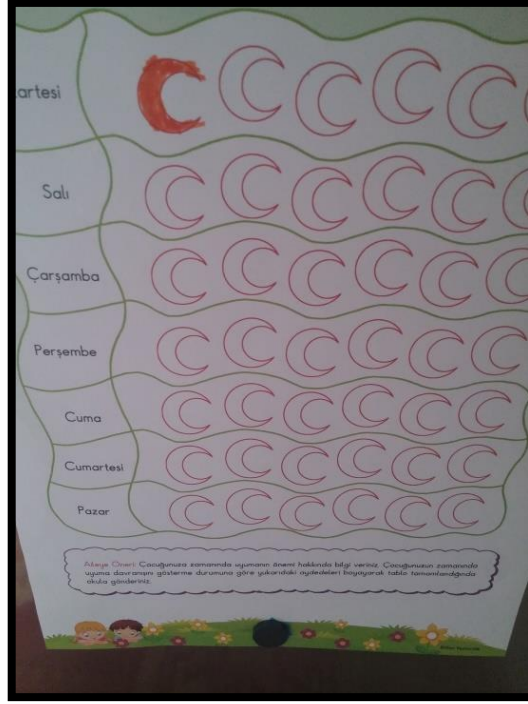
Görsel 2.15. Kemal ve Annesinin Kalın/İnce Kavramlarını Paylaştıkları Resim (15.11.2016).

Kemal'in resminin altında ise, Çiğdem Hanım'ın çizdiği ağaçların olduğu bir resim yer almaktadır. Çiğdem Hanım, Kemal'in büyük ve küçükle karıştırdığı kalın ve ince kavramlarını tekrar etmek amacıyla; mevsime de uygun olması için, yapraklarını dökmüş iki tane ağaç resmi çizmiştir. Ağaçların üzerinde birkaç sararmış yaprak vardır. Ağaçların içine "Kalın" ve "İnce" sözcüklerini yazarak Kemal'le paylaşmıştır. Kemal daha sonra bu resmi buzdolabına asmıştır.



Görsel 2.16. *Kemal'in Resimlerinden Bir Örnek-3 (15.11.2016).*

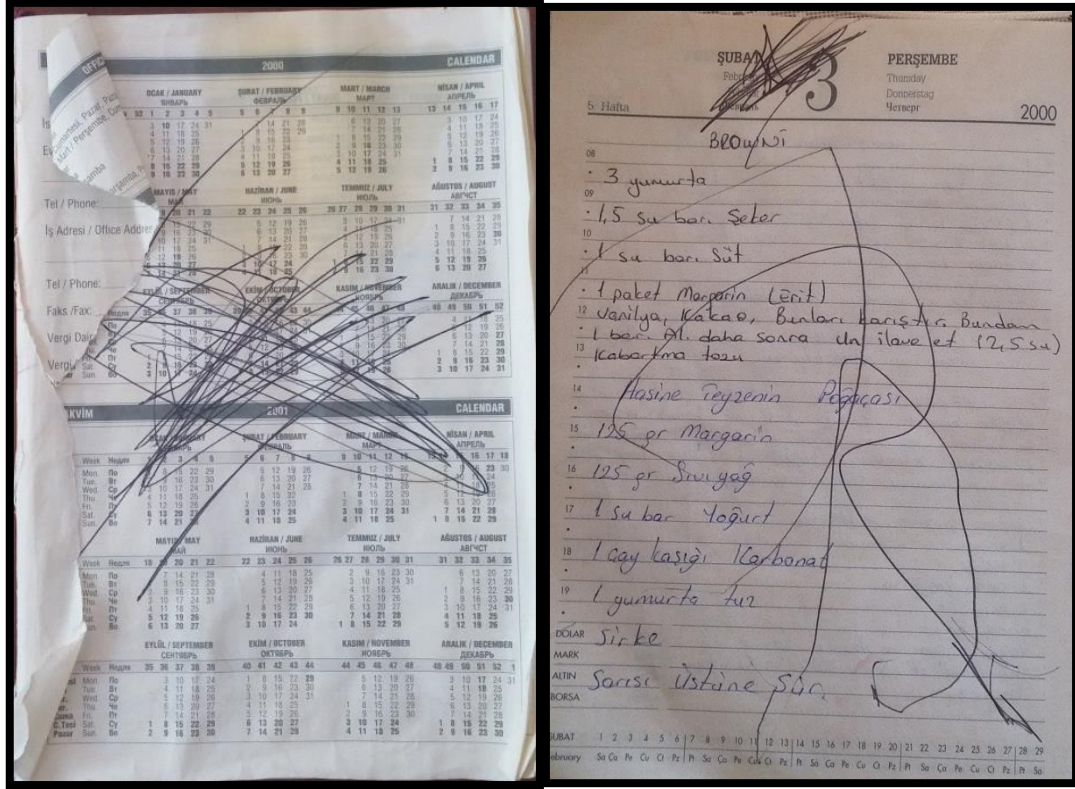
Etkinlik listesinin solunda Kemal'in yaptığı bir resim daha asılıdır. Resimde, Kemal evden çıkıp bahçeden çiçek toplamıştır ve anasınıfındaki iki yakın arkadaşının yanına gitmektedir. Resmin sağında bulunan dört katlı apartman arkadaşlarının evleridir. Hava yağmurludur ve kuşlar vardır. Kemal bu kuşların "baca kuşu" olduğunu söylemiştir (6. ve 8. Saha notları; Günlük, 15.11.2016).



Görsel 2.17. Buzdolabının Üzerindeki Zamanında Uyuma Kuralı Listesi (15.11.2016).

Kapağın alt kısmında bulunan yıldızlı etkinlik listesi ise; Kemal'in zamanında uyuma davranışına ilişkin kurallara uyması için takip edilmektedir. Sol sütununda günlerin yazılı olduğu listenin, günlerine karşılık gelen altışar tane ay şekli vardır. Alt kısımda ise "Aileye Öneri:" başlığı ile listeye ilişkin yönerge yazılıdır. Kemal ve annesi, Kemal'in zamanında uyuduğu günleri konuşmuşlardır. Daha sonra Kemal o güne karşılık gelen ay şeklinin içini kırmızı renge boyamıştır. Listede, pazartesi gününe karşılık gelen bir şeklin içi boyanmıştır (8.Saha notu).

Buzdolabının üzerindeki yazılar ve ürünlerin yanı sıra; mutfakta, Kemal ve annesinin birlikte kullandıkları bir tarif defteri bulunmaktadır. Çiğdem Hanım, 2000 yılına ait bir ajandayı tarif defteri olarak kullanmaktadır. Defterin kapağı ve iletişim bilgilerine ilişkin yazıların bulunduğu sayfası yırtılmıştır. İlk sayfasında 2000 ve 2001 yıllarına ait takvimler vardır. Ayrıca İngilizce ve Türkçe aylar ve günlerin sayıları yazılıdır (2. Saha notu).



Görsel 2.18. Annenin Tarif Defteri (15.08.2016).

Tarif defterinin iç sayfalarının üst kısmında Türkçe, İngilizce, Almanca ve Rusça dillerinde sayfaya ait ay ve gün yazılıdır. Üst kısımda sol köşede tarihin bulunduğu hafta, ortasında günün sayısı ve sağ üst köşede ise 2000 yılı yazısı bulunmaktadır. Sayfaların alt kısmında ise ayın ismi Türkçe ve İngilizce yazmaktadır. Ayrıca; günlerin sayısının ve kısaltmalarının olduğu bir tarih şeridi vardır. Annenin tariflerin başlıklarını bazen büyük ve bazen küçük harflerle yazmıştır. Tariflerde; malzemelerin adı, sayıyla miktarı ve kısa yönergeler yer almaktadır. Tarif defterinin sayfalarında, Kemal'in 3 ve 4 yaşlarına ait karalamaları vardır. Kemal annesiyle birlikte yiyecek hazırlarken tarif defterine annesiyle birlikte bakmıştır. Annesi malzemeleri okurken dinlemiştir. Üzerindeki karalamaların kendisine ait olduğunu söylemiştir (2. Saha notu; Günlük, 15.08.2016).

2.5.1.4. Banyo

Evin girişinden antreye döndüğünde soldaki ilk kapı banyoya açılmaktadır. Banyoda lavabo, klozet, küvet ve çamaşır makinesi yer almaktadır. Kemal banyoda su oyunları oynamanın yanı sıra; annesine yardım etmek için çamaşırların yıkanması

bittiğinde, makineyi kapatarak çamaşırları çıkarmaktadır. Banyodaki çamaşır makinesinin üst kısmında sol tarafta büyük harflerle ürünün markası yazılıdır. Düğmelerin yanlarında yazılar ve sayılar bulunmaktadır. Makinenin sağ tarafında yuvarlak düğmenin üzerinde ise “iptal“ yazmaktadır. Makine durduğunda düğme bu yazıyı göstermektedir ve araştırmacının gözlemlediği yaşantıda Kemal, burada “Kapat“ yazdığını ifade etmiştir (1. ve 2. Saha notları; Günlük, 15.08.2016).

2.5.2. Kemal’in destek eğitim aldığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi

Kemal; rehberlik ve araştırma merkezinin öngördüğü yıllık destek eğitim raporundaki destek eğitim hizmetini, İzmir Alsancak’ta bulunan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden almaktadır. Merkez, 2008 yılında işitme kayıplı öğrencilere destek eğitim hizmeti vermek amacıyla kurulmuştur. Kuruluşunun ilk iki yılında yalnızca koklear implant adayı çocuklara implant öncesi ve sonrasında eğitim veren merkez, daha sonra kulak arkası cihaz kullanan çocukları da kabul etmeye başlamıştır (Günlük, 19.08.2016). Merkez, Alsancak’ta yedi katlı bir apartmanın ikinci katında bulunmaktadır. Ortopedi ürünleri satan bir dükkanın üzerinde bulunan apartmana, sol tarafında yer alan otopark alanındaki kapıdan girilmektedir. Apartman kapısının üzerinde büyük harflerle “LÜTFEN KAPIYI KAPATINIZ” yazısı bulunmaktadır (9. Saha notu). Kemal’in merak ettiği apartman yazılarından Çiğdem Hanım’ın verdiği ilk örnek bu yazıdır.

Çiğdem H.: ...Anne burda ne yazıyo?” “Lütfen kapıyı kapatınız yazıyor” hatta Duy-Kon’un apartman kapısında onu söylemişim. Şimdi diğer apartman kapılarında başka bi’ şey yazsa bile “lütfen kapıyı kapatınız mı yazıyo?” diyor hani “Hayır” düzeltiyorum orada ne yazıyorsa onu söylüyorum... (Görüşme, 08.11.2017).



Görsel 2.19. *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinin Bulunduğu Apartmanın Kapısındaki Yazı (17.11.2016).*

Merkezde bir odyolog, üç işitme engelliler öğretmeni, iki okul öncesi öğretmeni, bir müdür, bir sekreter ve bir mutfak personeli görev yapmaktadır. İşitme kayıplı çocukların eğitimlerinin; işitsel sözel terapi (AVT) ve doğal işitsel sözel yaklaşım ilkeleri ile planlanarak uygulandığını belirtmişlerdir (Günlük, 19.08.2016). Karşılıklı iki dairenin birleştirilmesinden oluşan merkezde iki adet grup eğitimi odası, beş adet bireysel eğitim odası, bir mutfak, aile odası ve girişteki bekleme alanı, kurucu müdür odası, sekreteryaya, fotokopi odası, öğretmenler odası ve tuvaletler bulunmaktadır. Öğretmenler odası, aynı zamanda materyallerin bulunduğu odadır. Bu odada kapıdan girildiğinde karşı duvarda boydan boya kitaplık bulunmaktadır. Kitaplıkta çeşitli yaş düzeylerine göre hikaye kitapları, etkinlik kitapları, kutu oyunları ve oyuncaklar vardır. Kitaplar, kapak sayfaları görünecek şekilde yerleştirilmiştir. Kemal bazen bakacakları kitabı ya da oynayacakları oyunu öğretmeniyle birlikte buradan seçmektedir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin daire girişinden sola dönüldüğünde, birleştirilmiş olan dairenin antresi bulunmaktadır. Antrenin sonunda, tam karşıda Kemal'in sınıfı yer almaktadır. Bireysel derslerinin yapıldığı bu sınıfta; masa, sandalye, materyal dolabı, pano, takvim ve mevsim şeridi bulunmaktadır (6. Video gözlem; Günlük, 19.08.2016).



Görsel 2.20. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezindeki Sınıfta Bulunan Mevsim Şeridi (19.08.2016).

Sınıfa girildiğinde sağ taraftaki duvarda asılı olan mevsim şeridi, kartona yapıştırılmış olan ve dört ayrı mevsime ilişkin hazırlanmış resim ile yazıların bir araya getirilmesinden oluşmuştur. Şeridin en soldaki parçasının üst kısmında el yazısı ile ilkbahar yazısı vardır. Altında ilkbahar mevsimine ilişkin renkli bir resim yapıştırılmıştır. Resmin altında ise, el yazısıyla mart, nisan ve mayıs sözcükleri yazılmıştır. İkinci parçanın üst kısmında el yazısı ile “yaz” sözcüğü yazılmıştır. Altında dondurma resmi ve onun altında da yaz mevsiminin ayları olan haziran, temmuz ve ağustos sözcükleri yazılmıştır. Temmuz sözcüğü mavi tükenmez kalem ile yuvarlak içine alınmıştır. Üçüncü parçanın üst kısmında el yazısı ile sonbahar yazılmıştır. Altında yağmurlu bir havaya ilişkin resim bulunmaktadır. Onun altında da sonbahar mevsiminin ayları eylül, ekim ve kasım sözcükleri el yazısı ile yazılmıştır. Dördüncü ve şeridin en sağdaki parçanın üzerinde el yazısı ile kış sözcüğü yer almaktadır. Altında iki tane kardanadama birlikte karlı hava resmi vardır. En altında ise, kış mevsiminin ayları; aralık, ocak ve şubat sözcükleri yazılmıştır. Sınıftaki mevsim şeridini öğretmen kendisi hazırlamıştır. Kemal’le birlikte derse başlamadan önceki takvim etkinliğinde

mevsimleri ve ayları konuşurken bu şeridi kullanmışlardır (6. 9. ve 13. Video gözlemler; Günlük, 19.08.2016).

Mevsim: Yaz		Ay: Ağustos			Yıl: 2016	
Pazar	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17				

Görsel 2.21. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezindeki Sınıfta Bulunan Takvim (19.08.2016).

Takvim; girişteki sağ duvarda mevsim şeridinin devamında yer almaktadır. 50x70 ebatlarında gri renkte bir karton 38 kutuya bölünmüştür. Takvimin sol üst köşesinde el yazısı ile “Mevsim” sözcüğü yazılmıştır. Mevsim sözcüğünün yanında el yazısıyla yaz sözcüğü bulunmaktadır. Üst kısımda ortada el yazısı ile “Ay” sözcüğü ve yanında el yazısı ile “Ağustos” sözcüğü yazılmıştır. Takvimin sol üst köşesinde el yazısı ile “Yıl” ve yanında 2016 yazılmıştır. Mevsim, ay ve yıl bölümünün altındaki kutularda yatay olarak el yazısıyla haftanın günleri yazılmıştır. Takvimdeki kalan kutucukların sağ üst köşelerinde sayılar bulunmaktadır. 17 sayısından sonraki kutucuklar boş. 3, 9, 11, 16, ve 17 numaralı kutucukların içinde güneş şekli vardır. Takvim duvara her bir köşesinden renkli raptiyelerle tutturulmuştur. Sınıftaki takvimi de öğretmen kendisi hazırlamıştır. Öğretmen, her dersin öncesinde Kemal ile birlikte takvim çalışması yaptıklarını anlatmıştır.

Sınıfta; takvim ve mevsim şeridinin karşısındaki duvarda ise; sınıf panosu yer almaktadır. Öğretmen sınıf panosuna, çocukların ürünlerini, test yapraklarını, çalışma

kağıtlarını ve kendi ders programını asmıştır. Bazı ürünlerin sağ üst köşelerinde çocukların isimleri yazılmıştır. Kemal ve öğretmenin panoya ilişkin herhangi bir etkileşimleri gözlenmemiştir (6. Video gözlem; Günlük, 19.08.2016).

2.5.3. Kemal'in yakın çevresi

Kemal günlük yaşamında, çevresindeki yetişkinlerle birlikte zaman geçirdiği, aile için birtakım rutin yaşantıların gerçekleştiği ortamlar bulunmaktadır. Bunlar; (a) Evin alışverişinin yapıldığı marketler, (b) Kemal'in giyim alışverişinin yapıldığı bir mağaza ve (c) alışveriş yaşantısından sonra yemek yenilen restoran ve (d) her hafta otobüse binilen otobüs durağı ile çevreyoludur.

2.5.3.1. Evin alışverişinin yapıldığı marketler

Kemal ve annesinin yakınındaki caddede iki tane market bulunmaktadır. Caddeye çıkan sokağın duvarında büyük harf ile "M" "B" "R" ve "T" harfleri yazılmıştır (2. Saha notu).



Görsel 2.22. Sokaktaki Duvar Yazısı (15.08.2016).

Kemal ve annesinin alışveriş yaptıkları marketlerden birinin tabelasında büyük harflerle marketin adı yazılıdır. Marketin adının yanında Alışveriş Merkezi yazısı bulunmaktadır. Marketin önünde iki raflı camlı bir ekmeklik vardır. Üzerinde büyük harflerle “EKMEK İÇERİDE” yazılmıştır. (2. Saha notu).



Görsel 2.23. *Marketin Önünde Bulunan Ekmekliğin Camındaki Yazı (15.08.2016).*

Kemal’in markette karşılaşmış olduğu diğer yazılar ise; ürün ambalajlarında yer alan markalardır. Aynı zamanda ürünlerin logoları ve etiketleri de Kemal’in günlük yaşantısının içindedir. Marketteki bazı ürünlerin etiketleri ise, bilgisayarda yazılmış daha büyük yazılardır. Bu etiketlerde de büyük harflerle “İNDİRİM”, ürünün markası, adı ve fiyatı yazılmıştır (2. Saha notu).



Görsel 2.24. *Marketteki Etiket Yazıları (15.08.2016)*

Kemal ve Çiğdem Hanım'ın alışveriş yaptıkları ve daha küçük olan marketin önünde iki tane dondurma dolabı, şemsiye ve çöp kutusu vardır. Şemsiyenin ve dondurma dolaplarının üzerinde, ürünlerin marka yazıları vardır. Ayrıca dondurma dolaplarının bir tanesinin üzerinde; ürün resimlerinin ve markalarının yazılı olduğu bir pano bulunmaktadır. Marketin camında da iletişim şirketlerine ait marka yazıları yer almaktadır. Kemal alışverişe gittiklerinde bu yazılarla da karşılaşmaktadır (2. Saha notu).

Kemal ve annesi, Alsancak'ta da alışveriş yaptıkları bir market vardır. Dükkanın sağ tarafında marketin adı ve logosu bulunmaktadır. Marketin giriş kapısında ise büyük harflerle "GİRİŞ" yazısı ve altında çalışma saatleri ve "Açık" yazısı vardır. Kapı kolunun üst kısmında ise "Hoş geldiniz" yazısı yer almaktadır. Kemal ve annesi bu marketin adındaki harfleri paylaşmaktadırlar. Marketin girişinde sol tarafta dergilerin olduğu bir bölüm bulunmaktadır. Dergi bölümünün üstteki iki rafında yetişkinler için dergiler; alttaki iki rafında ise çocuk dergileri vardır. Dergilerin isimleri görünecek şekilde yerleştirilmiştir. Çiğdem Hanım ve Kemal buradaki dergileri birlikte incelemişlerdir. Çiğdem Hanım, Kemal'in çocuk dergisini bu marketten aldıklarını paylaşmıştır (9. Saha notu).

2.5.3.2. Kemal'in giyim alışverişinin yapıldığı bir mağaza

Kemal ve annesi, Kemal'in giyim ihtiyaçları için sıklıkla Karşıyaka çarşısında metro ve dolmuş duraklarının karşısında bulunan bir mağazadan alışveriş yapmaktadırlar. Mağazanın giriş katında, katların ve reyon isimlerinin büyük harflerle yazılı olduğu bir tabela bulunmaktadır. Çiğdem Hanım ve Kemal hangi katta çocuk ürünlerinin satıldığını konuşarak tabeladaki yazıları paylaşmışlardır (4. Saha notu).



Görsel 2.25. Mağazanın Giriş Katındaki Tabela (26.08.2016).

Mağazanın ikinci katında büyük harflerle “BEBEK” ve “ÇOCUK” yazılarının olduğu tabelalar bulunmaktadır. Ayrıca tavana iplerle asılı üzerinde büyük harflerle “İNDİRİM” yazılı olan kırmızı yuvarlak kartonlar vardır. Deneme odalarının olduğu bölümün üst kısmında ise, büyük harflerle “DENEME ODALARI” tabelası bulunmaktadır. Kemal mağazada bu yazıların yanı sıra; giysi etiketlerindeki yazılarla da karşılaşmakta ve annesiyle paylaşmaktadır. Etiketlerin sağ üst köşesinde büyük harflerle “BEDEN” ve yanında İngilizce beden anlamına gelen “SIZE” sözcükleri yazılıdır. Giysinin uygun olduğu yaş ve “y” harfi bulunmaktadır. Barkodun altında ise İngilizce yazılar vardır. İngilizce yazının altında büyük harflerle “RENK” sözcüğü ve karşılığında giysinin rengi yazılıdır. Etiketinin alt kısmında ise ürüne ilişkin fiyat bilgileri yer almaktadır. Bu kısımda büyük harflerle “TAKSİTLİ FİYAT” ve “PEŞİN FİYAT” yazıları bulunmaktadır. Her birinin altında ise Yeni Türk Lirası simgesiyle birlikte ürünün fiyatını gösteren rakamlar vardır. Ayrıca fiyat bilgilerinin altında, büyük harflerle “KDV” ve “Dahildir” yazıları vardır. (3. Saha notu).



Görsel 2.26. Mağazadaki Ürün Etiketindeki Yazılar (26.08.2016).

2.5.3.3. Alışveriş yaşantısından sonra yemek yenilen restoran

Kemal ve ailesi çarşıya gittiklerinde, alışveriş sonrasında her zaman yemek yedikleri bir restoran bulunmaktadır. Karşıyaka çarşının yer aldığı caddenin iskeleye yakın olan kısmından caddeye girildiğinde soldan ikinci aralıkta köşede yer alan restoran döner, dürüm, sandviç v.b. yiyecekler ve soğuk içecekler satmaktadır. Restoranının adının büyük harflerle yazılı olduğu bir tabelası vardır. Restoranın içinde ise; menülerin görsellerinin, isimlerinin ve fiyat bilgilerinin bulunduğu tabelalar vardır. Ayrıca restorana ait bir de menü bulunmaktadır. Menüde; kalın mukavva üzerine kırmızı zeminde yemek çeşitlerinin resimleri, isimleri ve fiyat bilgileri yer almaktadır. Sol sayfanın üst kısmında büyük harflerle “SERVİS DÖNER ÇEŞİTLERİMİZ” ve sağ sayfanın üst kısmında ise; büyük harflerle “EKMEK ARASI TAVUK DÖNER ÇEŞİTLERİMİZ” yazılıdır. Kemal ve annesi sipariş verirken menüdeki yazıları paylaşmışlardır (4. Saha notu).



Görsel 2.27. Restoranın Menüsindeki Yazılar

2.5.3.4. Otobüs durağı ve yoldaki yazılar

Kemal ve annesinin Karşıyaka'dan Alsancak'a giderken her zaman otobüse bindikleri otobüs durağında, Kemal'in karşılaştığı yazılar bulunmaktadır. Otobüs durağındaki reklam tabelasında, reklamı yapılan ürünlerin isimleri ve marka yazıları yer almaktadır. Kemal ve annesi reklam tabelasındaki yazıları paylaşmaktadırlar Otobüs durağında, toplu taşıma kurallarının görsellerinin ve yazılarının olduğu ikinci bir tabela daha bulunmaktadır. Tabelanın üst kısmında büyük harflerle "TOPLU TAŞIMA KURALLARI" başlığı yazılıdır. Kuralların yer aldığı 15 tane resim ve resimlerin her birinin altında yazılı anlatımları yer almaktadır. Çiğdem Hanım, resimler hakkında Kemal'le konuşarak, altındaki yazıları okumaktadır (8.Saha notu; Günlük, 17.11.2016).

2.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Durum çalışmalarında; yapı geçerliğinin, iç geçerliğin, dış geçerliğin ve güvenirliliğin inandırıcılık ve araştırmacının aldığı önlemlerle sağlanabileceği vurgulanmıştır (Glesne, 2014, s. 127-129). Araştırma raporunun çeşitli yerlerinde, gerektiğinde araştırmacının aldığı önlemler alanyazınla desteklenerek belirtilmiştir. Özetlemek gerekirse; araştırmacı, araştırmanın geçerliği ve güvenirliliği için şu önlemleri almıştır:

- Araştırmacı, veri toplama süreci öncesinde araştırma ortamında karşılaşılabileceği olası sorunların ve çözüm önerilerinin yanı sıra; katılımcı gözlemcilikte araştırmacı rolünün önemini danışmanıya tartışarak hazırlanmıştır.
- Verilerin toplanmasında, tüm veri toplama teknikleri kullanmaya çalışılmış ve verilerde çeşitlilik sağlanmıştır.
- Araştırmacı, gözleme gittiği her bir günün öncesinde ve sonrasında yaşadıklarını araştırmacı günlüğüne düzenli olarak yansıtmış, bir sonraki gözlem amacını ve araştırmacı rolünü bu şekilde belirlemiştir.
- Veriler toplandıktan hemen sonra araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında temize çekilerek, *gözlemci yorumu* başlıkları altında kısa analizler yapılmıştır.
- Araştırmacı, kayıt altına alınan tüm videoları hemen izlemiş ve genel akışı ile önemli yerlerini betimlemiştir. Bu betimlemelerine göre; doğrulama soruları oluşturmuş ve danışmanının onayıyla anne ile verileri doğrulamak için görüşmeler yapmıştır.
- Araştırmacı günlüğünü, temize çektiği ve betimlediği tüm verilerini görsellerle birlikte düzenli olarak tez danışmanına e-posta yoluyla iletmiştir. Böylece, toplanan veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiş ve telefon görüşmeleri, yazışmalar ile düzenli olarak tartışılarak bir sonraki adım belirlenmiştir.
- Araştırmacının hazırladığı Gelişen Okuryazarlık Becerileri Kontrol Listesi, verilerin analiz sürecinde kullanılmadan önce; işitme kayıplı çocukların eğitiminde ve gelişen okuryazarlık konusunda uzman olan tez danışmanı tarafından incelenmiş ve birlikte işe vuruk tanımlar halinde düzeltilmiştir. Daha sonra, işitme kayıplı çocukların eğitiminde ve gelişen okuryazarlık

konusunda deneyimli bir başka alan uzmanından kontrol listesindeki her bir madde için geçerlik alınmıştır.

- Danışman ile teze ilişkin yapılan görüşmelerde ses kaydı alınmıştır ve araştırmacı tarafından ses kaydı tekrar dinlenerek araştırma günlüğüne yansıtılmıştır.
- Araştırmacı, veri toplama süreci boyunca tez danışmanının önerilerine uyarak; danışmanının kontrolünde araştırmacı kimliğiyle araştırma sorumluluğunu üstlenmiştir.

2.7. Araştırma Etiği

Nitel araştırmalarda etik kavramı ele alındığında, dört unsur vurgulanmıştır. Bunlar; a) dürüstlük, b) gizlilik c) sorumluluk ve d) adil paylaşımdır (Glesne, 2014, s. 227). Araştırmada dikkate alınan etik unsurlar bu başlıklar altında değerlendirilmiştir.

2.7.1. Dürüstlük

Nitel araştırma yönteminde etik kodların sınırları; araştırmanın yapılacağı kültüre göre belirlense de, katılımcıya karşı dürüst olmanın nitel araştırmanın temel unsurlarından biri olduğu ifade edilmiştir. Bu nedenle; sözlü olarak paylaşılmasının yanı sıra aydınlatılmış onam formu ile katılımcılardan izin alınmasının uygun olduğu belirtilmiştir (Glesne, 2014, s. 228). Araştırmada; katılımcılarla yapılan ilk görüşmelerde, araştırmanın amacı ve veri toplama teknikleri anlatılmış ve sözlü olarak izinleri alınmıştır (Araştırma günlüğü.). Ayrıca aydınlatılmış onam formları ile; anneden ve babadan, Kemal için anne ve babadan, işitme engelliler öğretmeninden ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi müdüründen yazılı izinleri alınmıştır. Aydınlatılmış onam formunda; araştırmacının kimliği, araştırmanın amacı, verilerin nasıl toplanacağı ve kimlerle paylaşılacağı, katılımcıların herhangi bir riskle karşılaşmayacakları, katılımcıların gizliliğinin korunacağı ve katılımcıların araştırma sürecindeki hakları açıkça belirtilmiştir (Ek-7,8, İzin formları). Ayrıca veri toplamadan önce, araştırmanın önerisi Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'na uygun bulunmuştur (Ek-9, Etik Kurul Raporu).

2.7.2. Gizlilik

Nitel araştırmalarda gizlilik, katılımcı bilgilerinin ve toplanan tüm verilerin, raporlaştırma ve yayın süreci de dahil olmak üzere araştırma boyunca ya da sonrasında gizli tutulması olarak tanımlanmıştır (Glesne, 2014, s. 36). Bu araştırmada katılımcılar için, tüm kimlik bilgilerinin, özel hayatlarının ve toplanan verilerin yalnızca araştırmacı, katılımcı ve araştırma uzmanı arasında kalacağının garantisi verilmiştir. Araştırma raporunda; katılımcıların kimlik bilgileri paylaşılmamış, isimleri yerine takma isimler verilerek gizlilikleri korunmuştur. Ayrıca toplanan görseller rapora eklenirken, katılımcıların isimleri ve görünürlükleri gizlenmiştir.

2.7.3. Sorumluluk

Nitel araştırmalarda, araştırmacı sürecin her anında belli sorumluluklar taşıdığından söz edilmiştir. Bu nedenle, toplanan tüm verilerin ortaya konması, yaşanan durumların açıkça belirtilmesi, nitel araştırmacı kimliğiyle tüm sorumluluğun alınmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Glesne, 2014, s. 36; Yıldırım ve şimşek, 2011, s. 96-98). Araştırmacı, topladığı her bir veriyi, veri toplama süreci içinde düzenlemiştir. Ayrıca, araştırmacı günlüğünde, süreç öncesinde ve sonrasında yaşadığı tüm durumları açıklamıştır. Katılımcıların veri toplama sürecindeki durumlarını gözlemlemiş ve buna uygun olarak araştırmacı rolünü düzenlemiştir.

2.7.4. Adil paylaşım

Yapılan araştırmalarda, araştırmacının elde edeceği kazancın yanı sıra, katılımcının da araştırmadan faydalanması gerektiği belirtilmiştir. Bu karşılıklılığın, araştırmanın konusuna, zamanına ve katılımcıların ihtiyaçlarına göre değişiklik gösterdiği ifade edilmiştir (Glesne, 2014, s. 244). Araştırma sürecinde; Çiğdem Hanım araştırmacıdan topladığı görsel materyalleri hatıra olarak istemiştir. Veri toplama sürecinin sonunda araştırmacı, kayıt altına aldığı tüm görsel ve videoları ikinci bir belleğe kaydederek anneye göndermiştir. Ayrıca anne, araştırmanın raporlaştırma süreci tamamlandığında bir kopyasını talep etmiştir. Araştırma raporunun bir kopyası anneye iletilmek üzere ayrılmıştır.

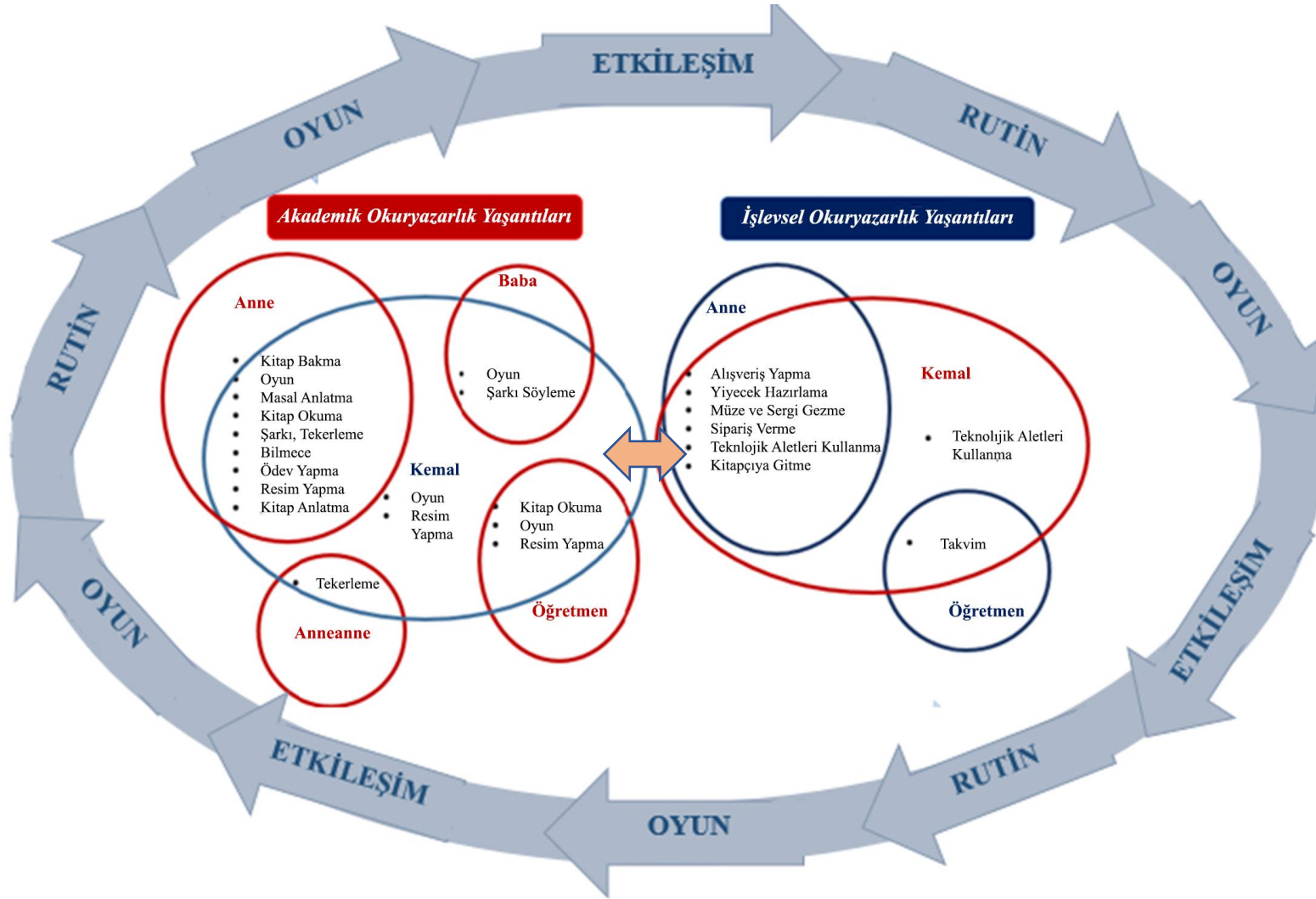
3. BULGULAR

Nitel araştırmalarda verilerin analizinin ve raporlaştırılmasının, standart bir hale getirmekte zorlanılabileceği ve bu durumun nitel araştırmacıyı kısıtlayacağı ifade edilmiştir. Bu nedenle; araştırma bulgularını, durum çalışmasının kendine özgü doğasına uygun olarak, ele alınan hikayeyi anlamlı bir bütün halinde okuyucuya sunmanın önemli olduğu vurgulanmıştır (Maxwell, 2005, s. 117; Strauss, 1987, s. 218-220; Wolcott, 2009, s. 16). Alanyazındaki bu bilgilerden hareketle; araştırmanın raporunda bütünlük sağlamak adına, *5. araştırma sorusunu cevaplayan*, işitme kayıplı çocuğun aile üyelerinin okuryazarlık geçmişine ve halihazırdaki okuma yazma alışkanlıklarına ilişkin bulgular; ikinci bölümde katılımcıların bilgileri başlığında belirtilmiştir (Yöntem, s. 43-51). Buna ek olarak; *1. araştırma sorusunun bir kısmını cevaplayan okuma yazma ortamının özelliklerine ilişkin bulgular* ise, araştırma ortamı başlığında işitme kayıplı çocuğun okuma yazma ortamı detaylı olarak betimlenerek açıklanmıştır (Yöntem, s. 68-96). Bu bölümde; araştırma sürecinde toplanan verilerin analizinden elde edilen ve raporun akışında henüz cevaplanmamış olan 1., 2.,3., 4. ve 6. araştırma sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

İşitme kayıplı çocuğun günlük yaşantısında ne tür etkinliklerin gerçekleştiği, gerçekleşen bu etkinliklerin doğası, etkinliklere katılan kişilerin kimler olduğu ve rolleri bu bölümde açıklanmıştır. Son olarak; işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerileri, oluşturulan ve uzman geçerliği alınan “Gelişen Okuryazarlık Becerileri Kontrol Listesi” ile değerlendirilmiş ve bulgular örneklerle desteklenmiştir.

3.1. Kemal’in Erken Okuma Yazma Yaşantıları

Çocukların günlük yaşantıları, gelişen okuryazarlık bağlamında; akademik okuryazarlık yaşantıları ve işlevsel okuryazarlık yaşantıları olarak ele alınmıştır (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Ewoldt, 1985, s. 109-126; Neuman ve Roskos, 1997, s. 10-31; Strickland ve Morrow, 1990, s. 519). Kemal’in günlük rutinlerindeki yaşantılar da akademik okuryazarlık yaşantıları ve işlevsel okuryazarlık yaşantıları kapsamında incelenmiştir. Bu yaşantılar, yaşantıda rol alan kişilerle birlikte Şekil 3.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Kemal'in Akademik ve İşlevsel Okuryazarlık Yaşantılarının Katılan Kişilerle Birlikte Gösterimi.

3.1.1. Kemal'in akademik okuryazarlık yaşantıları

Kemal'in günlük yaşamı içerisinde yer alan akademik okuryazarlık yaşantıları şu şekilde sıralanmıştır: (a) kitapla ilgili yaşantılar, (b) masal anlatma (c) ödev yapma (d) oyunlar (e) şarkı, tekerleme ve bilmeceler, ve (f) resim yapma. İlgili yaşantılar; yaşantının sıklığı ve veri tarihleriyle birlikte Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. *Kemal'in Akademik Okuryazarlık Yaşantıları*

Akademik Okuryazarlık Yaşantıları		Frekans	Veri Tarihleri
Kitapla İlgili Yaşantılar	Kitap Bakma	9	16.08.2016; 17.08.2016; 03.11.2016; 06.11.2016; 07.11.2016; 11.11.2016; 12.11.2016; 13.11.2016.
	Kitap Okuma	3	17.08.2016; 18.08.2016; 14.11.2016.
	Kitap Anlatma	1	08.11.2016
Masal Anlatma		2	17.08.2016; 18.08.2016.
Ödev Yapma		3	01.11.2016; 08.11.2016; 15.11.2016
Oyunlar		12	16.08.2016; 03.11.2016; 10.11.2016; 17.11.2016; 13.07.2016; 17.08.2016; 01.11.2016; 08.11.2016; 15.11.2016.
Şarkı, Tekereleme ve Bilmeceler		3	01.11.2016; 04.11.2016; 11.11.2016.
Resim Yapma		3	01.11.2016; 08.11.2016; 15.11.2016

3.1.1.1. Kitapla ilgili yaşantılar

Araştırma sürecinde toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre; Kemal'in kitapla ilgili yaşantılarının (a) yetişkinle kitap bakma (b) kitap okuma ve (c) kitap anlatma yaşantıları olduğu belirlenmiştir.

3.1.1.1.1. Kitap bakma

Kemal'in genellikle annesiyle veya özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeniyle birlikte kitap baktığı belirlenmiştir (Günlük, 17.11.2016).

Kemal'in annesiyle kitap bakma yaşantıları

Evdeki kitap bakma yaşantıları, yaz tatili döneminde genellikle öğleden sonraki ilk saatlerde, okul döneminde ise; genellikle akşamüstü ve akşam yemeğinden sonra gerçekleşmiştir. Kemal'in evde annesiyle birlikte gerçekleşen bu yaşantılarında; sözcük kitabı, etkinlik kitapları ve hikaye kitapları kullanılmıştır (3. Saha notu; 3. 4. 11. 12. 14. 15. ve 16. Video gözlemler).

kitabın adının “*Ada ile Arda İkinci Sayı*” olduğunu söylemiştir ve Kemal de kitaba bakarak dinlemiştir. Daha sonra kitabın ilk sayfasına bakarlarken Kemal, “*Arabayı boyayacağız.*” demiştir. Annesi “*Nereden anladın?*” diye sorduğunda Kemal, “*Arabadan anladım, şimdi anladım.*” cevabını vermiştir. Annesi soru yöneltmeye devam etmiş ve “*Nerede yazıyor?*” diyerek beklemiştir. Kemal sayfayı parmağıyla göstererek “*Burada*” demiştir. Annesi, Kemal’in cevabını kabul etmiş, yazıyı kendisi göstermiştir. Bir başka sayfada ise; anne sayfadaki yazıları göstererek “*Burada ne söylüyor olabilir?*” diye sormuştur. Kemal tahmin edemediğinde, annesi yazıyı göstererek okumuştur ve Kemal de annesinin gösterdiği yazıyı takip ederek dinlemiştir (12. Video gözlem). Etkinlik kitabına bakılan bir sonraki yaşantıda, annenin yönelttiği “*Burada ne yazıyor olabilir?*” sorusuna Kemal, “*Meyvelere çarpı işareti, sebzelere de çarpı işareti*” cevabını vermiştir. Annesi “*Başka ne diyor olabilir?*” diye sorarak beklemiş ve Kemal’e yazıyı okumuştur. Yazıdaki bilgiye ilişkin olarak, Kemal sağlıklı ve zararlı yiyecekleri resimlere bakarak saymıştır. Kemal resimdeki yiyeceğin adını bilemediğinde annesi, *ananas* ve *fındık* sözcüklerini paylaşmıştır. Kemal kendiliğinden tekrar etmiştir (15. Video gözlem).

Çiğdem Hanım, araştırmacıya; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenin, daha önce derste bakmış oldukları kitaplardaki olayları anlatarak Kemal’den olayın geçtiği sayfayı bulmasını istediğini gördüğünü anlatmıştır. Bu çalışma, anneyi kendi kitap bakma yaşantısı için düşündürmüştür. Böylece; Kemal’in “*işini zorlaştırmak için*” artık yönergeleri tahmin etmesini istediğini ve bu nedenle; sayfada ne yazdığını Kemal’e sorduğunu ifade etmiştir (Günlük, 01.11.2016). Etkinlik kitaplarında olay resimlerinin olduğu sayfalarda ise; annesi Kemal’e sorular yönelterek sohbeti sürdürmüştür. Ayrıca, bazı sayfalardaki olayları günlük yaşantılarından örneklerle ilişkilendirerek Kemal’e model olmuştur.

Örnek: *Anne tahmin ve bildirme soruları yöneltiliyor. Kemal’den cevap alamadığında “yılbaşı” sözcüğünü kendisi veriyor ve daha önce çarşıdaki yılbaşına ilişkin yaşantılarını hatırlatıyor. Kemal hediye paketlerinin içinde neler olabileceğini tahmin ediyor (12. Video gözlem).*

Etkinlik kitaplarındaki harflere ilişkin nokta birleştirmelerinin olduğu sayfalarda; Çiğdem Hanım, anaokulunda verilen seslerin sırasını takip ettiğini ifade etmiştir. Kemal, henüz bilmediği için, – i harfinin olduğu sayfayı atlamıştır (11. Video gözlem; Görüşme, 08.11.2016). Ancak; Kemal’in bildiği harflerden -a harfine ilişkin bir sayfada,

hangi harf olduğunu sormuştur. Kemal anlamsız sesler çıkardığında annesi “*Biliyorsun söyle*” diyerek beklemiştir. Birlikte elleriyle havaya harfi çizmişlerdir. Kemal /ç/ sesine benzer bir ses çıkardığında annesi “*a*” diyerek harfin sesini paylaşmıştır. Kemal sayfadaki küçük -a harfini göstererek “*Ben bunu diyordum*” dediğinde annesi “*O küçük a*” cevabını vermiştir. Ardından, büyük A harfini göstererek “*Bu büyük A*” ifadesiyle harfin sesini Kemal’le paylaşmıştır. Böylece /a/ sesinin yazılı formlarını birlikte incelemişlerdir. Ayrıca Kemal ve annesi, nesne resimlerinden /a/ sesiyle başlayan nesnelere bulmaya çalışmışlardır (12. Video gözlem).

Örnek: Anne “*Hangileri a ile başlıyor?*” sorusunu soruyor. Kemal “*Ayıcık*” diyor ve gösteriyor. Anne “*Neyle başlıyor?*” diye sorarak Kemal’den a cevabını alıyor. Kemal “*araba*” ve “*ayakkabı*”nın a ile başladığını biliyor. Sonra resmi göstererek “*bardak*” diyor, anne geçiyor, Anne ayna resmini göstererek soruyor. Kemal “*ayna*” diyor (12. Video gözlem).

Etkinlik kitabına ilişkin yaşantılarda, annesi Kemal’le bazen, Kemal’in bildiği ve resme uygun şarkılar da paylaşmıştır. Örneğin; kardan adam resminin olduğu bir sayfada annesi Kemal’e, “*Kardan adam şarkısını biliyor muydun sen?*” diye sormuştur. Kemal cevap veremediğinde annesi, “*Nasıldı o?*” diyerek beklemiştir ve Kemal şarkıyı söylemeye başlamıştır. Kemal’in şarkıyı yarım bıraktığı yerlerde annesi tamamlamış Kemal de dinlemiştir (11. Video gözlem). Bir başka yaşantıda; iç organlardan kalp hakkında konuşurlarken annesi “*Kalbim kırıldı*” şarkısını söylemeye başlamıştır. Kemal de annesine eşlik etmiştir ve annesi söylemeyi bıraktığında Kemal tamamlamıştır. Şarkı bittiğinde Kemal “*Nedir senin farkın?*” şarkısını da söylemiştir. Bu kez de annesi Kemal’e eşlik etmiştir. Aynı yaşantıda, Kemal başka bir sayfada gördüğü kuş resmine ilişkin “*Anne bak ellerim boş kaldı*” diyerek şarkıyı hatırlatmıştır. Birlikte “*Mini mini bir kuş*” şarkısını da söyleyerek kitap bakmaya devam etmişlerdir (12. Video gözlem).

Hikaye kitabı bakma: Hikaye kitabı bakma yaşantılarında ise; anne Kemal’in var olan hikaye kitaplarına ve fotokopisi olan hikaye kitaplarına tekrarlı bir şekilde baktıklarını ifade etmiştir. Okul döneminin başında ise; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenin tavsiyesiyle Çiğdem Hanım, “*bilgi verici hikayeler*” satın aldıklarını belirtmiştir. Bilgi verici hikaye kitaplarından birine baktıkları yaşantıda; Kemal ilk kez kitabı kendisi okumak istemiştir. Annesi Kemal’e kitabın adını sorduğunda Kemal, “*Arkadaşım Şoför*” cevabını vermiştir. Annesi soruyu tekrarlamıştır

ve Kemal “Arkadaşım Otobüs Şoförü” diyerek kitabın tam adını ifade etmiştir. Daha sonra Kemal, “*Ben okumayı biliyorum.*” ifadesiyle kitabı kendisi okumak istemiştir (14. Video gözlem; Görüşme, 08.11.2016; Günlük, 13.07.2016). Annesi “Daha öğrenmedin sen.” dediğinde Kemal, “Öğrendim.” diyerek kitabın ilk sayfasını açmış ve şu şekilde okur gibi yapmıştır:

Örnek: *Bir kadıcı otobüs şoförü oturma odasında oturuyorlarmış (14. Video gözlem).*

Annesi Kemal’i dinledikten sonra resmi göstermiş ve “*Burası neresi?*” diye sormuştur. Kemal “*Bilmiyorum*” dediğinde “*Otobüs durağı*” sözcüğünü paylaşmıştır. Kemal kendiliğinden cümle kurarak ifadesini düzeltmiş ve “*Otobüs durağında oturuyorlarmış.*” demiştir. Çiğdem Hanım, bu yaşantıda Kemal’e sorular sormasının ve onunla yeni sözcükler paylaşmasının yanı sıra; hikaye kitabında geçen bir olayı günlük yaşantılarıyla ilişkilendirmesi için yeni sorular da sormuştur.

Örnek: *Annesi resimdeki çocuğun nereye gittiğini soruyor. Kemal “Bilmiyorum” diyor. “Sen nereye gidiyorsun otobüsle?” sorusunu yöneltiyor. Kemal “Okula” cevabını veriyor, Alsancak’taki okulun adını konuşuyorlar. Kemal diğer sayfaya geçiyor (14. Video gözlem).*

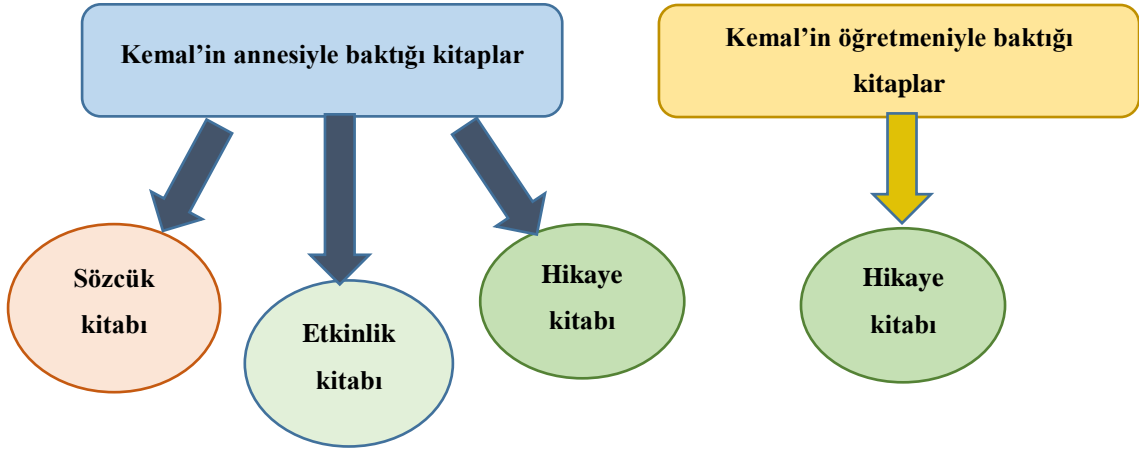
Bir süre sonra, hikayenin başka bir sayfasında ise; Kemal, adını bilmediği bir nesneye ilişkin “*Böyle çekiyoruz ya babamda vardı*” demiştir. Annesi de “*el freni*” olduğunu söylemiştir.

Kemal’in öğretmeniyle kitap bakma yaşantıları

Kemal’in, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeniyle birlikte gerçekleşen kitap bakma yaşantılarında hikaye kitapları kullanılmıştır. Bu yaşantılar, Kemal’in ders saatleri dolayısıyla hem yaz döneminde hem de okul döneminde öğleden sonra gerçekleşmiştir. Kemal ve öğretmeni, daha önce bakmış oldukları bir hikayedeki karakterin diğer hikayelerine ve başka bir gözlemden de yarım bıraktıkları bir hikaye kitabına bakmışlardır. Öğretmen Kemal’in bakmak istediği hikaye kitabını bazen kendisinin seçtiğini, bazen de Kemal’le birlikte seçtiklerinde onu seçeneğe sunarak yönlendirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenin, derste baktıkları hikayelerin fotokopisini çekerek eve gönderdiği görülmüştür (2. ve 9. Video gözlemler; Günlükler, 15.08.2016, 19.08.2016).

Yarım bırakılan hikaye kitabına bakma yaşantısında; öğretmen geçen hafta hikayenin bir kısmına baktıklarını ve geri kalanına bakacaklarını Kemal'e açıklamıştır. Daha sonra, baktıkları yere kadar olan kısmı Kemal'den anlatmasını istemiştir. Kemal kitaptaki karaktere verdikleri "Gamze" ismini söyledikten sonra anlatmayacağını ve bilmediğini ifade etmiştir. Öğretmen Kemal kitabı anlatamadığında, sayfalarını göstererek kitabı kaldıkları yere kadar kendisi anlatmıştır. Kemal de kitaba bakarak öğretmenini dinlemiştir. Öğretmen; anlatımı bitirdikten sonra, birlikte kitabın kalanına bakmışlardır. Öğretmen sayfaları kendisi çevirmiş ve Kemal'e, kitaptaki olaylara ilişkin sorular yönelmiştir. Kemal'in cevaplarını kabul etmiş, cevaplayamadığında kendisi söyleyerek Kemal'den tekrar etmesini istemiştir. Kitabın sonuna geldiklerinde bittiğini paylaşmışlardır (2. Video gözlem). Kemal ve öğretmenin okul döneminde baktıkları kitap yaşantısında ise; öğretmen hikayede geçen olayı anlatmış, Kemal de doğru sayfayı bulmuştur (9. Video gözlem).

Kemal'in kitap bakma yaşantılarına bakıldığında; yetişkinle etkileşimli olarak sürdürdüğü, farklı türde kitaplara bakıldığı ve Kemal'in sözlü dil becerilerinin yanı sıra okuma yazma gelişimi için de fırsat sağladığı söylenebilir. Kemal'in yetişkinlerle baktığı kitapların türleri ise Şekil 3.2'de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Kemal'in Yetişkinlerle Baktığı Kitap Türleri

3.1.1.1.2. *Kitap okuma*

Kemal'in günlük yaşamında kitap okuma yaşantılarının; yatmadan önce annesinin ona masal kitabı okumasıyla gerçekleştiği bulguları elde edilmiştir.

Kemal'in annesiyle masal kitabı okuma yaşantıları

Kemal annesinden kendisine evdeki masal kitabından, masal okumasını istemiştir. Çiğdem Hanım Kemal bir yaşındayken bu masal kitabı aldığını, Kemal'in içindeki birçok masalı daha önce dinlediğini ve kapak sayfasını küçükken yırttığını belirtmiştir. Ayrıca sıklıkla okunan bu masal kitabının içinde, Kemal'in karalamaları hakkında da konuşulmuştur (3. 5. ve 17. Video gözlemler; Günlük, 17.08.2016).

Masal kitabı okuma yaşantılarında Çiğdem Hanım ve Kemal içindekiler bölümüne birlikte bakmışlardır ve Çiğdem Hanım Kemal'e masalların isimlerini okurken, Kemal dinleyerek istediği masalı seçmiştir. Örneğin bu yaşantılardan birinde; annesi Kemal'e "*Hangi hikayeyi okuyoruz bugün?*" diye sormuştur. Kemal düşünürken birlikte içindekiler sayfasına bakmışlardır. Annesi "*Söyleyeyim mi?*" diyerek içindekiler sayfasından masalların isimlerini okurken Kemal yazılara bakarak dinlemiştir. Annesi de okurken parmağıyla okuduğu yazıyı Kemal'e göstermiştir. Annesi masal isimlerini okumaya devam ederken Kemal "*O değil, o da değil*" ifadeleriyle etkileşimi sürdürmüştür. Annesi "*Güneş neden uyuyakaldı*" masalının adını okuduğunda Kemal duraklamıştır. Annesi diğer masalın adını okurken; Kemal, "*Onu oku onu, güneş uyuyakaldı*" diyerek masalını seçmiştir. Annesi de masalın adını "*Güneş neden uyuyakaldı?*" ifadesiyle tam olarak tekrar edip masalı okumaya başlamıştır. (5. Video gözlem). Kitap okuma yaşantılarında bazen de Kemal, annesinin okumasını istediği masalın adını ve konusunu söylemiştir. Örneğin, bir akşam masal okurlarken; annesi Kemal'e masalların isimlerini okumak istediğinde Kemal, "*Kayık kayık*" demiştir. Annesi, içindekiler sayfasından bularak "*Yaşlı Denizci ve Küçük Kayık*" masalının adını okumuştur. Kemal de annesini izlemiş ve dinlemiştir (3. Video gözlem). Bir sonraki kitap okuma yaşantısında ise; annesi kitabı okurken Kemal "*Anne anne o olduğunu bi şey var ya büyü böceği onu oku, okur musun?*" diye sormuştur. Annesi "*Hangisiydi o?*" dediğinde; "*Akşam okuduk ya o, büyü böceği, bulamadı ya ev, o evi bulamadı ya onu okur musun?*" ifadesiyle isteğini tekrar etmiştir. Annesi kitabın sayfalarını karıştırarak masalı ararken; Kemal, içindekiler sayfasını göstermiş ve "*Bak burada vardır hepsi var burada*" demiştir. Daha sonra birlikte içindekiler sayfasına bakarak, Kemal'in istediği

masalı bulmuşlardır. Böylece Kemal; hem masalın karakterini ve olayı paylaşarak istediği masalı ifade etmiş, hem de içindekiler sayfasından bulması gerektiği konusunda annesini yönlendirmiştir Ayrıca Çiğdem Hanım masal okurken Kemal, sayfanın üst ve alt kısımlarına bakarak; annesinin okuduğu sayfadaki yazıları ve resimleri incelemiştir (5. Video gözlem).

Kitap okuma yaşantılarında, Çiğdem Hanım masal okurken; Kemal'e sorular da sormuştur. Örneğin; *Yaşlı Denizci ve Küçük Kayık* masalını okurken “*Kayık kendi kendine gider mi? Nasıl gideceğiz?*” diye sormuştur. Kemal, “*Kaptan, kaptan bizi götürecektir.*” cevabını vermiştir. Annesi kayığın kürekleri hakkında konuşarak resmi paylaşmıştır. Başka bir akşam, annesi bir masalın “*Bağırma devam etmiş*” kısmını okuduktan sonra Kemal'e, “*Ne demiş?*” sorusunu yöneltmiştir. Kemal, “*Bağırma devam etmiş.*” cevabını verince, annesi “*Nasıl bağırma devam etmiş?*” diyerek sorusunu tekrarlamıştır. Kemal “*Üüüüü*” diyerek bağırmıştır. (3. ve 5. Video gözlemler).

Annesi masal okurken Kemal bazen annesinin okuduğu sayfayı göstererek; “*Bunu mu okuyorsun?*” diye sormuştur. Annesi diğer sayfayı göstererek; “*Bu tarafı okuyorum*” ifadesiyle Kemal'in yazıya ilişkin sorularını cevaplamıştır. Ayrıca masal okuma yaşantısında Çiğdem Hanım, Kemal'in dikkatini seslere çekmiştir. “*Kemal resmi gösterip “Bunun adı ne?” diyerek karakterin adını soruyor. Anne “Pini” diyor. Kemal “Bini” dediğinde anne “Pini” diye tekrar ediyor. Kemal p sesini vurgulayarak tekrar ediyor*”. Okunan masal bittikten sonra; masal anlatmaya geçilmiştir (3. 5. ve 17. Video gözlemler).

Kemal'in kitap okuma yaşantılarına bakıldığında; annesiyle etkileşimli olarak gerçekleştiği ve genellikle yatmadan önce masal kitabı okunduğu söylenebilir. Masal okuma yaşantısı esnasında, Kemal'in yazıyla ve resimlerle ilgilendiği, annenin olaya ilişkin sorular yönelttiği görülebilir. Ayrıca Kemal'in bildiği masalların tekrar okunmasını istediğinden söz edilebilir.

3.1.1.1.3. Kitap anlatma

Kemal'in kitap anlatma yaşantılarının anaokulundaki “haftanın çocuğu” yaşantısı ile okul döneminde başladığı, annesi Çiğdem Hanım'dan öğrenilmiştir. Haftanın çocuğu olan Kemal, seçtiği Pinokyo masalını arkadaşlarına anlatmak için evde annesiyle birlikte hazırlık yapmıştır (6. Saha notu; Günlük, 08.11.2016).

Kemal'in annesine kitap anlatma yaşantısı

Annesinin karşısına oturarak kitabı eline alıp adını söylediikten sonra, kitabı açarak anlatmaya başlamıştır. “*Bir tahtadan bir kukla yaparmış oyuncaklardan.. Günaydın baba! diye seslenmiş. Mavi bir paket varmış. Görüşürüz baba, diyormuş. Cırcır böceği de şapkasında oturuyor ve burada parka gidiyor. Kedi de ve firsizler de parayı vermek istemiyormuş ve cırcır böceği de tahmin etmiş ve parayı vermiş bastonu da koluna almış. Babasında kukla da oynuyormuş, Pinokyo da parmak böyle böyle yapmış, yalan söylüyorsun senin de burnun uzuyor. Yalan söylersen burnun uzar, yalan söylemezsen burnun uzamaz..Sonra da balina onu yutmuş...*” Kemal kitabı anlatırken sayfalarını çevirmiş ve her anlatımın sonunda annesine bakmıştır. Ara sıra annesine resmi göstermiştir. Annesi, Kemal'in anlatımını dinlemiş ve ona bakmıştır. Son sayfayı anlatırken Kemal “*..sonra ve çocuğu olmuuuş.*” diyerek resmi annesine göstermiştir. Annesi “*Pinokyo gerçek çocuk olmuş.*” diyerek Kemal'in anlatımını tamamlamıştır. Kemal kitabı kapattığında “*Bu hikaye bitti.*” diyerek anlatımını bitirmiştir (6. Saha notu).

Kemal'in kitap anlatma yaşantısına bakıldığında, bu yaşantının gerçekleşmesinde anaokulundaki etkinliklerin etkisi olduğu söylenebilir. Kemal'in kitap anlatırken; önce adını paylaştığı sonra anlatmaya başladığı ifade edilebilir. Ayrıca Kemal'in, anlatımlarında hem resimlerden ipuçları aldığı, hem de daha önce kendisine okunan olayları bir araya getirerek anlatım yaptığı görülebilir.

3.1.1.2. Masal anlatma

Masal anlatma yaşantılarının, Kemal ve annesi Çiğdem Hanım'ın paylaştığı bir yaşantı olduğu belirlenmiştir (3. ve 5. Video gözlemler).

3.1.1.2.1. Kemal'in annesiyle masal anlatma yaşantıları

Çiğdem Hanım'ın Kemal'e masal anlatma yaşantılarının, yaz döneminde uykudan önce gerçekleştiği gözlenmiştir. Masal anlatma yaşantılarında; anlatılacak masalı Kemal adını söyleyerek istemiştir. Anne, önce masaldaki karakterleri, yeri ve daha sonra yaşanan olayları anlatmıştır. Ayrıca ara sıra ses tonunu değiştirmiş ve bazı anlatımlarında vurgu kullanmıştır. Örneğin bir yaşantıda, Kemal annesinden “*Kaplumbağa ve Tavşan*” masalını anlatmasını istemiştir. Annesi, masal anlatmaya

başlarken; “*Bir varmış, bir yokmuş, evvel zaman içinde, kalbur saman içinde*” kalıbıyla başlamıştır. Ormanda yaşayan hayvanları ve vahşi olduklarından söz ederek masalı anlatmaya devam etmiştir. Başka bir yaşantıda ise; bu kez annesi Kemal’e “Hangi masalı anlatacaktık?” diye sormuştur. Kemal “*Pamuk prenses ve yedi cüceler.*” masalını istemiştir. Annesi masalın adını tekrar ederek ve “Bir varmış, bir yokmuş, evvel zaman içinde, kalbur saman içinde” diyerek masalı anlatmaya başlamıştır. Masal karakterini anlatırken, “*pamuk gibi bembeyaz*” ifadesini kullanmıştır (3. ve 5. Video gözlemler).

Masal anlatırken bazen annesi, Kemal’e sorular yöneltmiştir. Bazen de Kemal annesine sorular sormuştur. Örneğin; annesi Kemal’e “Tavşan ve Kaplumbağa” masalını anlatırken, “*Ormanda hangi hayvanlar yaşar?*” diye sormuştur. Annesi masalı anlatırken; Kemal, “*Kim kazandı?*” diye sormuştur. Pamuk prenses ve yedi cüceler masalında ise; annesi kraliçenin aynaya baktığını anlattıktan sonra, Kemal “*Isırdı mı?*” diye sormuştur. Annesi “*Cık*” sesi çıkararak masalı anlatmaya devam etmiştir. Masal anlatırken annesi Kemal’le yeni sözcükler de paylaşmıştır. Bir masalda; karakterin uyduğunu anlatırken annesi “*kestirmiş*” ifadesini kullandıktan sonra “*kestirmek*” eylemini açıklamıştır. Kemal yeni bir sözcüğü kendisi fark ettiğinde ise; annesi Kemal’in anlamını bildiği bir sözcükle anlam paylaşmıştır. Örneğin, annesi “*...yere yığılmış*” dediğinde Kemal tekrar etmeye çalışmıştır. Annesi “*Evet, yığılmış*” diyerek vurgulu şekilde tekrar ettiğinde Kemal dinlemiştir. Daha sonra annesi “*Bayılmış*” diyerek sözcüğün anlamını açıklamıştır (3. ve 5. Video gözlemler).

Kemal’in masal anlatma yaşantıları ele alındığında; masalları genellikle Kemal’in seçtiği, annenin masal anlatmaya masal diliyle başladığı, yaşantının karşılıklı etkileşime dayalı olarak geçtiği söylenebilir. Ayrıca yaşantının Kemal’e; masaldaki karakter, yer ve olaylara ilişkin bilgi sağladığı düşünülebilir. Masal dili ve yapısının yanı sıra; Kemal’in anlatıma yönelik vurguların, ses tonunun kullanımını görmesi ve yeni sözcüklerin anlamlarını duyması bakımından desteklediği belirtilebilir.

3.1.1.3. Ödev yapma

Kemal’in ödev yapma yaşantılarının annesiyle birlikte gerçekleştiği gözlenmiştir (5. 6. ve 8. Saha notları).

3.1.1.3.1. *Kemal'in annesiyle ödev yapma yaşantıları*

Çiğdem Hanım, bazen Kemal'in eksiklerini belirlediğini ve buna göre “*anne ödevleri*” adını verdiği yaşantılar düzenlediğini bazen de anaokulundan verilen ödevleri birlikte yaptıklarını ifade etmiştir. Ödev yaşantıları; genellikle Kemal'in odasında ve mutfakta gerçekleşmiştir (5. 6. ve 8. Saha notları; Günlük, 01.11.2016).

Anne ödevleri: “*Anne ödevleri*”nde ise; Çiğdem Hanım genellikle çalışma kağıtları hazırlamıştır. Sayıları sayma ve yazma, önce sonra ne gelir? gibi çalışma kağıtlarını, annesiyle Kemal birlikte sözel olarak paylaşarak doldurmuşlardır (6. Saha notu).



Görsel 3.1. *Kemal'in Odasının Duvarındaki Kartondan Kesilmiş Sayılar*

Bir başka *anne ödevinde*; Çiğdem Hanım kartona 1'den 10'a kadar sayıları yazmış, Kemal kesmiştir. Daha sonra Kemal kartondan sayıları sıralayarak yazmıştır ve yaşantı sonunda Kemal ve annesi odanın duvarına karton sayıları sırayla yapıştırmışlardır (8. Saha notu).

Anaokulu ödevleri: Anaokulunun ödevlerini birlikte yapmadan önce, Kemal ve annesi ne yapacaklarını konuşmuşlardır. Yazılması gereken yerler olduğunda, Çiğdem Hanım sorular sorarak ve yazıları okuyarak Kemal'den cevaplarını almıştır. Çiğdem Hanım yazı yazarken Kemal onu izlemiştir. Boyama ve yapıştırma gereken ödevlerde, Çiğdem Hanım yönergeyi okuyarak Kemal'le paylaşmış ve kendisi işine devam ederken Kemal ödevini yapmıştır (5. Saha notu).

Kemal'in ödev yaşantıları ele alındığında; kesme, yapıştırma, çizim ve boyama işlerinde Kemal'in aktif olduğu, yazıyla ilgili durumlarda annenin katıldığı ve tüm ödevlerin yetişkinle etkileşimli olarak gerçekleştiği söylenebilir.

3.1.1.4. Oyunlar

Kemal'in oyun yaşantılarının; tek başına ve yetişkinle birlikte oynadığı oyunlar olarak iki şekilde gerçekleştiği görülmüştür. Yetişkinlerle birlikte oynadığı oyunlarda babası, annesi ve öğretmeni Kemal'in oyun arkadaşları olmuşlardır. (1. 5. 6. ve 8. Saha notları; 2. 13. ve 18. Video gözlemler).

3.1.1.4.1. Kemal'in tek başına oynadığı oyunlar

Kemal'in tek başına oynadığı oyunlar genellikle annesi mutfakta işini yaparken, oturma odasında gerçekleşmiştir. Kemal tek başına oynadığı oyunlarda; arabalar ve hayvan figürleri gibi oyuncaklarını kullanmıştır. Hayvanlarla oynadığı bir oyunda; oyuncak kutusundan aldığı büyük yeşil bir dinazor ile küçük kırmızı dinozoru “*Yalan söylüyorsuun dışışş*” diyerek birbirine vurmıştır. Daha sonra oyuncak kaplanı kutudan alarak her iki dinozora da kaplanla vurmıştır. Oyunun devamında üç tane köpek balığı oyuncaklarını alarak bir süre onlarla oynamıştır. Küçük dinozoru alarak “*Bu bir at*” demiş, ve diğer hayvanları dinozorla konuşturmuştur. Bütün hayvanları alarak sırayla “*Yalan söylüyorsuun*” ifadesiyle dinozoru dövmüştür. Oyunun sonunda; Kemal, oyuncakların arasındaki atı çıkararak “*İşte at burada gerçek atı bulmayı başardık*” diyerek oyunu bitirmiştir. Tek başına oynadığı bir başka oyunda ise; Kemal, halının üzerine oturarak arabalarıyla oynarken; kendi kendine “*Bu araba bozulmuş, çalışmıyor*” demiştir. Daha sonra arabayı tamir etmiştir (1. 6. ve 8. Saha notları).

3.1.1.4.2. Kemal'in annesiyle birlikte oynadığı oyunlar

Kemal'in annesiyle oynadığı oyunların; kağıtlardan kesilen resimlerle hafıza oyunu, karakterlerin tahmin edildiği kutu oyunu ve legolarla oynanan bir oyun olduğu gözlenmiştir. Bu oyunları; bazen Kemal, bazen de annesi başlatmıştır. Örneğin; “*Bil Bakalım Kim?*” oyununda, Kemal kutu oyununu odasından getirerek annesiyle oturma odasında oynamıştır. Annesi ise; kağıtlardan kesilen resimleri getirmiş ve hafıza oyununu başlatmıştır (1. ve 5. Saha notları).

Annesi Kemal'in tek başına oynadığı bazı oyunlara sonradan katılmıştır (5. Saha notu). Yetişkinle oynanan oyunlar, etkileşimli olarak gerçekleşmiştir. Lego oyunları ve kutu oyunları; annesinin Kemal'le yazıya, harflere ve seslere ilişkin yaşantılar paylaşmasına fırsat sunmuştur. Örneğin; *Bil Bakalım Kim?* oynarlarken annesi /s/ sesini vurgulayarak “*saçlı*” dediğinde Kemal tekrar etmiştir. Daha sonra annesi resmin altındaki isim yazılarından birini Kemal'e göstererek, “*Katrin bak isminde -a harfi var*”

demıştır. Kemal de annesinin gösterdiği yazıyla ilgilenmiştir. Lego oyununda ise; Kemal lego kutusunun üzerindeki harfleri göstererek “*A yapacağım*” demıştır. Daha sonra legolardan büyük A yaparak mutfığa gitmiş ve annesine göstermiştir. Sonra, annesi, Kemal’in yanına gelerek oyuna katılmıştır. Birlikte legolarla oynarlarken; Kemal, annesine “*tı yap*” demıştır. Annesi legolardan büyük T harfi yaparak Kemal’e harfin sesini söylemiştir. Kemal de sesi tekrar etmiştir (1. ve 5. Saha notları).

3.1.1.4.3. Kemal’in babasıyla oynadığı oyunlar

Çiğdem Hanım, Kemal’in babasıyla yaz tatilinde bazen sokakta oyun oynadıklarını ve evde genellikle birlikte telefondaki oyunları oynadıklarını belirtmiştir. Veri toplama sürecinde ise; Kemal’in babasıyla birlikte evde top oynadıkları gözlenmiştir. Kemal içeri girerek babasına “*Top oynayalım.*” demıştır. Babası “*Haydi top al da gel.*” diyerek Kemal’in oyun isteğini kabul etmiştir. Daha sonra evin antresinde topa ayaklarıyla vurarak karşılıklı oynamışlardır. Kemal yorulduğunda, oyun bitmiştir (1. ve 3. Saha notları; Günlük, 13.07.2016).

3.1.1.4.4. Kemal’in öğretmeniyle oynadığı oyunlar

Kemal’in öğretmeniyle birlikte oynadığı oyunları ise genellikle öğretmen başlatmıştır (2. 13. ve 18 Video gözlemler). Kemal’in öğretmeniyle oynadıkları oyunlardan bazılarının; birlikte baktıkları hikaye kitabı sonrasında hikayedeki olaylarla ilişkili olduğu görülmüştür. Örneğin, öğretmen oyuncak torbasından para çıkardığında Kemal, “*Neden bu böyle para?*” sorusunu sormuştur. Öğretmen “*Bu parayı neden getirdim? Çünkü okuduğumuz kitabın içinde de para vardı*” diyerek hikayeye ilişkili bir oyun oynadıklarını ifade etmiştir. Daha sonra öğretmen Kemal’e hikyedeki karakterleri ve olayları hatırlatan bir anlatım yapmıştır. Anlatım esnasında “*Sonra?*” diyerek Kemal’in devam etmesini istediğinde Kemal “*Köpek atlayacak.*” diyerek oyuncak köpeği almış ve oyuna devam etmiştir. Ayrıca hikayeye ilişkili bu oyunlarda çocuk ve yetişkinin çeşitli roller üstlendikleri gözlenmiştir. Örneğin, öğretmen hikayenin devamındaki olaylar hakkında konuşurken; Kemal’e balıkçı olmasını söylemiştir. Kemal’e “*Ben ne yapacağım?*” diye sorarak onun da kendisine oyunda bir rol vermesini istemiştir. Kemal “*Sen para bul*” diyerek öğretmene hikyedeki bir karakterin rolünü vermiştir (2. Video gözlem).

Kemal'in oyun yaşantılarına bakıldığında; tek başına oynadığı oyunlarda sözel olarak yaptığı işi anlattığı ve oyun kurmaya çalıştığı söylenebilir. Annesi ve babasıyla oynadığı oyunlarda ise; oyunu genellikle Kemal'in başlattığı ifade edilebilir Kemal'in öğretmeniyle oynadığı oyunlarda ise; yetişkinin oyunu başlattığı belirtilebilir.

3.1.1.5. Şarkı, bilmece ve tekerleme söyleme yaşantıları

3.1.1.5.1. Kemal'in şarkı söyleme yaşantıları

Kemal'in şarkı söyleme yaşantılarının annesiyle, babasıyla, anaokulundaki öğretmeni ve arkadaşlarıyla gerçekleştiği belirlenmiştir (3. Saha notu; 11. ve 12. Video gözlemler; Günlük, 08.11.2016).

Kemal'in annesiyle şarkı söyleme yaşantıları

Çiğdem Hanım iki üç yaşlarından itibaren, Kemal'e çeşitli şarkılar söylediğini ifade etmiştir (Günlük, 08.11.2016). Kemal anaokuluna başladığında; daha önce annesinden duyduğu çocuk şarkılarıyla birlikte, yeni çocuk şarkıları da yaşantısına girmeye başlamıştır. Yaz tatili dönemindeki gözlemlerde; anaokulunun gönderdiği "Aile iletişim defteri"nde şarkıların da olduğu görülmüştür. Çiğdem Hanım, Kemal'in bu defterdeki sevdiği şarkıların; *çaydanlık, vücudumuz, annem bana dedi ki, kardan adam yapalım, arkadaşım eşek, ayı, Ali Baba'nın çiftliği, postacı, pazara gidelim ve Türklerin gemisi* olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Kemal'in çizgi filminden öğrendiği *gol ve kalbim kırıldı* şarkılarını da sevdiğini eklemiştir (3. Saha notu).

Kemal'in annesiyle söylediği şarkılar, bazen etkinlik kitabına bakarlarken paylaştıkları resim sonrasında, bazen de; okulun dosyasını birlikte incelerlerken annenin yönlendirmesiyle gerçekleşmiştir (11. 12. ve 14. Video gözlemler). Kemal ve annesi şarkının yazılı metnine bakarak, şarkının ismini konuşmuşlardır. Annesi şarkının sözlerini bir kez okuduktan sonra, şarkıyı birlikte söylemişlerdir. Kemal'in takıldığı yerlerde annesi düzelterek tekrar söylemelerini istemiştir. Örneğin, okul dosyasını incelerken Kemal annesine dönüp "Atatürk neden büyüdü?" demiştir. Annesi "Atatürk nasıl büyüdü?" ifadesiyle şarkının adını düzelterek dosyadan şarkının sözlerini Kemal'e okumuştur. Sonra birlikte şarkıyı söylemişlerdir. Şarkının devamında annesi hareketlerle Kemal'e ipucu vererek beklemiştir. Kemal şarkıyı annesinin hareketlerine bakarak söylemeye devam etmiştir. Doğru söyleyemediği yerlerde annesi düzelterek

şarkıya katılmıştır. Bitirdikten sonra anne “*Haydi bir daha söyleyelim*” diyerek şarkıyı tekrar söylemeye başladığında Kemal, annesine eşlik etmiştir (14. Video gözlem).

Kemal’in babasıyla şarkı söyleme yaşantıları

Çiğdem Hanım, Kemal’in babasıyla da bazı zamanlar şarkı söylediklerini ve dinlemek istedikleri şarkıları cep telefonuyla internete bağlanarak video programından dinlediklerini belirtmiştir. Gözleme gidilen günlerden birinde Kemal babasıyla birlikte, oturma odasında arkadaşım eşek şarkısını telefonda dinleyerek söylemiştir (3. Saha notu; Günlük, 13.07.2016).

Kemal’in anaokulundaki şarkı söyleme yaşantıları

Çiğdem Hanım’dan; Kemal’lerin her cuma günü, anaokulunda yeni bir şarkı, tekerleme ya da bilmece öğrendikleri ve okul dosyasına ekledikleri öğrenilmiştir. Çiğdem Hanım, perşembe günleri dosyayı okula gönderdiğini ve öğretmenin yeni bir sayfa eklediğini belirtmiştir (Günlük, 08.11.2016).

3.1.1.5.2. Kemal’in bilmece yaşantıları

Kemal’in annesiyle bilmece yaşantıları

Kemal’in annesiyle birlikte evde bilmecelerle ilgili yaşantılarının olduğu belirlenmiştir. Çiğdem Hanım yaz tatili döneminde, Kemal’in bilmecelere çok ilgi göstermediğini ifade etmiştir. Okul dönemindeki gözlemlerde ise; Kemal’in bilmecelerle ilgilendiği ve annesinin Kemal’le dosyadaki bilmecelerden sorduğu gözlenmiştir. Kemal bilmecenin cevabını bilemediğinde, annesi sorularla açarak ipucu vermiş ve cevabı Kemal’den almaya çalışmıştır (3. Saha notu; 14. Video Gözlem).

Örnek: “*Kırmızı bayrağın içinde iki taneyiz*” bilmecesinde Kemal düşünüyor ve “*Bilmiyorum*” diyor. Anne bilmecelyi tekrar ediyor ve bekliyor. Sonra havaya ay ve yıldız çiziyor. Kemal bakıp “*daire, üçgen*” cevaplarını veriyor. Annesi “*Bayrağın üstünde ne şekiller var?*” diye sorarak ay ve yıldız (yızık) cevaplarını Kemal’den alıyor. Diğer bilmeceye geçiyorlar (14. Video gözlem).

Çiğdem Hanım, Kemal’e bilmece sorarken; Kemal’in doğru söylemediği sesler olduğunda düzeltmiş ve bilemediğinde bazen cevabı anlatım yaparak vermiştir.

Örneğin; “*Her yeri sallar, insanlar korkar*” bilmecesini annesi sorduğunda Kemal “*Dekrem*” cevabını vermiştir. Annesi dilini düzelterek depremi anlatmıştır. Daha sonra annesi Kemal’e “*Yağmurla gelir, her şeyi götürür*” bilmecesini sormuştur. Kemal “*Şimşek*” ve “*Güneş*” cevaplarını vermiştir. Annesi “*Sel*” diyerek seli anlatmıştır. Kemal tekrar etmiştir. “*Kızılay getirir, evi olmayanlara verir*” bilmecesini sorduğunda ise; Kemal bilmecenin cevabını bilememiştir. Annesi “*Çadır*” sözcüğünü paylaşmıştır ve Kemal tekrar etmiştir (14. Video gözlem).

Gözlem günlerinden birinde; araştırmacı Kemal’in dosyasına bakarken Kemal, araştırmacıya dosyanın içinde bilmeceler olduğunu ve bilmeceleri çok sevdiğini söylemiştir. Başka bir yaşantıda ise; Kemal ve annesi okul dosyasına bakarlar; annesi “*Bir evimiz var*” şarkısını söylemiştir. Kemal annesini bir süre dinledikten sonra, sayfayı göstermiştir. Annesi “*Ne o?*” diye sorduğunda, Kemal kendi kendine mırıldanır gibi sesler çıkarmıştır. Annesi “*Bilmece*” demiştir ve Kemal tekrar etmiştir. “*Bilmece mi sorayım?*” diye sorduğunda Kemal “*Hıhı*” diyerek onaylamış ve bilmece istediğini ifade etmiştir (8. Saha notu; 14. Video gözlem).

3.1.1.5.3. Kemal’in tekerleme söyleme yaşantıları

Kemal’in tekerleme yaşantıları; anneannesi ve annesiyle gerçekleşmiştir (8. 10 ve 14. Video gözlemler).

Kemal’in anneannesiyle tekerleme söyleme yaşantıları

Kemal anneannesiyle tekerleme söylerken, yaşantı oyun olarak sürmüştür. İkisi de parmaklarını açarak ellerini yere koymuşlardır ve Kemal tekerlemenin hecelerinde tek tek parmakları göstermiştir. Tekerleme bittiğinde, Kemal’in gösterdiği parmak kapatılmıştır ve Kemal tekrar tekerlemeye başlamıştır. Son açık kalan parmak kiminse, oyunu o kazanmıştır (8. ve 10. Video gözlemler).

Kemal’in annesiyle tekerleme söyleme yaşantıları

Kemal’in annesiyle tekerleme söyleme yaşantısı ise; okul dosyasını incelerken gerçekleşmiştir. Şarkı ve bilmecelerden sonra; anne tekerlemeye başlayarak Kemal’den de söylemesini istemiştir. Kemal tekerlemeyi söylerken, annesi bazen Kemal’i düzeltmiştir. Örneğin; annesi “*Pazar Pazar paz gelir, pazartesi tez gelir*” tekerlemesini söyledikten sonra Kemal’e “*Söyle*” diyerek tekrar ettirmiştir. Doğru söyleyemediği ya

da takıldığı yerlerde annesi sözcükleri tek tek tekrar ettirmiştir. Kemal önce sadece “Pazar” “Pazartesi” ve “gelir” sözcüklerini ifade etmiştir. Annesinin düzeltmeleriyle cümle tekrarı yapmıştır. Tekerlemenin sonunda “Cuma canım” kısmında Kemal, “Cuma canım anneem” diyerek annesine sarıldığında yaşantı sona ermiştir (14. Video gözlem).

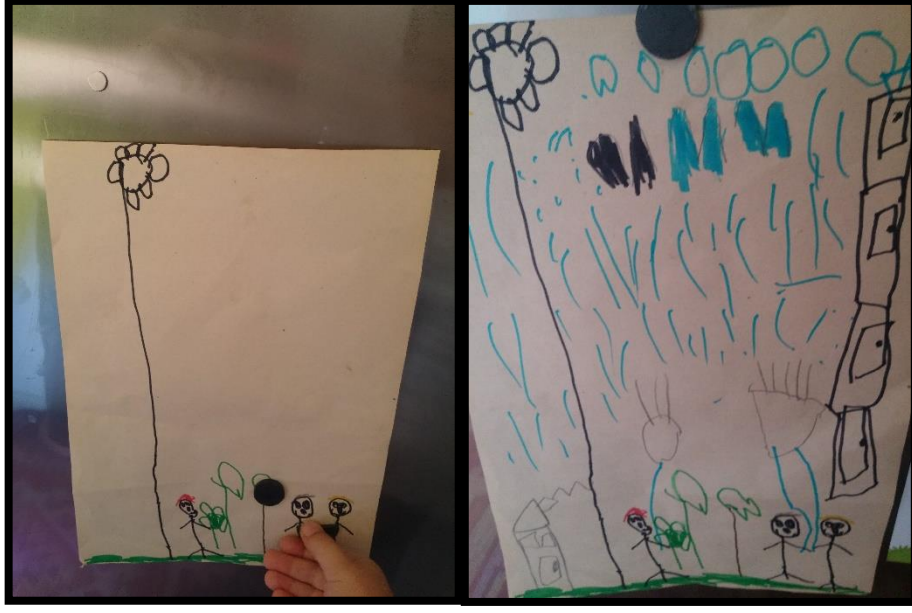
Kemal’in şarkılar, bilmeceler ve tekerlemelerle yaşantılarına bakıldığında; yaşantıların tümünün yetişkinlerle gerçekleştiği söylenebilir. Bu yaşantılardaki rol alan yakın çevredeki yetişkinlerin anne, baba ve annanne olduğu belirtilebilir. Ayrıca, Kemal’in şarkılara ve tekerlemelere ilişkin yaşantılarının, bilmecelerden daha önce başladığı ifade edilebilir. Okul dosyasının içeriğinden yola çıkılarak; Kemal’in bu yaşantıları anaokulundaki öğretmeni ve akranlarıyla da paylaştığından söz edilebilir.

3.1.1.6. Resim yapma

Kemal’in resim yapma yaşantılarının; tek başına, annesiyle ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeniyle gerçekleştiği belirlenmiştir (5. 6. ve 8. Saha notları; Günlük, 08.11.2016).

3.1.1.6.1. Kemal’in tek başına yaptığı resimler

Kemal’in resim yapma yaşantıları tek başına gerçekleşse de; yaptığı resimleri annesine anlatarak paylaştığı görülmüştür. Kemal tek başına resim yaparken yaptığı resmi anlatmış, ne yapacağına karar verirken “Buraya Kemal’in evini yapacağım” diyerek sözel olarak ifade etmiştir. Ayrıca Kemal yaptığı resimleri mutfaktaki buzdolabının üzerine asmıştır ve zaman zaman buzdolabının üzerindeki resimlerine eklemeler yapmıştır (5. Saha notu). Kemal’in eklemeler yaptığı resimler şu şekilde görülebilir:

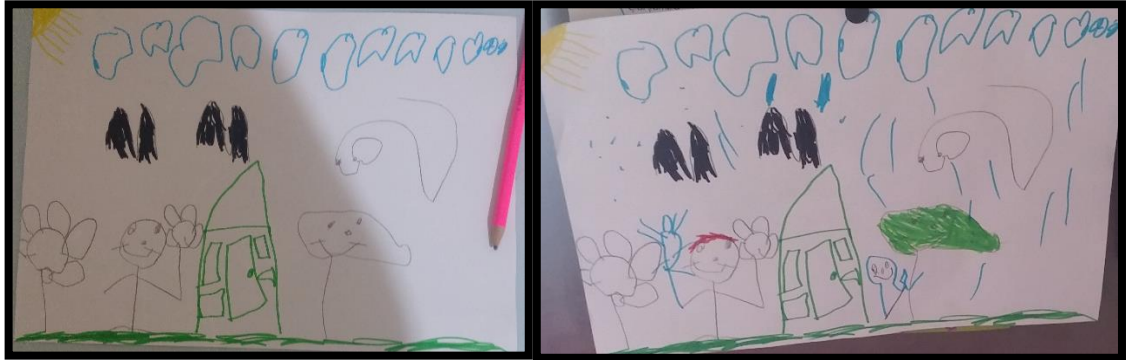


Tarih: 01.11.2016

Tarih: 15.11.2016

Görsel 3.2. Kemal'in Resimlerindeki Eklemeler-1

İlk resimde Kemal çiçek *kopartarak* arkadaşlarına götürdüğü bir resim çizmiştir. Daha sonra bu resmi buzdolabının üzerinden almıştır ve kendi evini, arkadaşlarının oturduğu evi, kuşları, bulutları ve yağmur yağdığını çizerek eklemeler yapmıştır (5. ve 8. Saha notları).



Tarih: 08.11.2016

Tarih: 15.11.2016

Görsel 3.3. Kemal'in Resimlerindeki Eklemeler-2

Kemal bir başka resimde ise; hava güneşliyken, kendisini, evi ve çiçek *koparttığını*, bulutları, yılanı, *baca kuşlarını*, çimenleri ve *gülen bir ağacı* çizmiştir.

Daha sonra bu resmine; bir böceği, bir arkadaşımı ve yağmur yağdığını eklemiştir (6. ve 8. Saha notları).

3.1.1.6.2. *Kemal'in annesiyle birlikte yaptığı resimler*

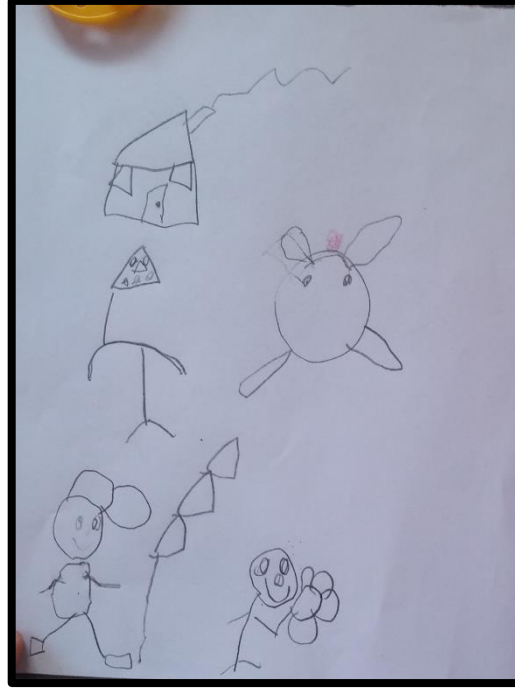
Kemal'in, annesiyle birlikte oynadığı oyunlar; bazen annesinin Kemal'i yönlendirmesi sonucunda, resim yapmayla birlikte gerçekleşmiştir. Bu şekilde gerçekleşen resim yapma yaşantısında önce; Kemal ve annesi etkileşim halinde legolardan figürler yapmışlardır. Daha sonra Kemal, bu figürleri kağıda çizmiştir (5. Saha notu).



Görsel 3.4. *Kemal ve Annesinin Legolardan Yaptıkları Figürler.*

Soldan Sağa: A Harfi, Ev, Çocuk, T Harfi, Uzun Burun.

Örneğin; legolarla oyun oynadıklarında Kemal'in yaptığı A harfi ve annesine yaptırdığı T harfinden sonra birlikte çocuk figürü yapmaya karar vermişlerdir. Resme bakarak “Önce kafasını yapalım” demişlerdir. Annesi “Sonra gövdesini yaparız” dediğinde Kemal “gövdesi” sözcüğünü tekrar ederek; kafasını ve gövdesini takmıştır. Daha sonra kollarını yapmışlardır. Annesi “Rengarenk yapalım” dediğinde Kemal, “Çocuk rengarenk olur mu, benim yüzüm rengarenk mi?” diyerek annesine gülmüştür. Annesi “Giysileri varsa rengarenk olur” diyerek açıklamıştır. Çocuk figüründen sonra ise; Kemal legoları üst üste takarak annesine göstermiş ve “Bak uzun burnum yalan söyledim” demiştir. Annesi “Kimin burnu uzuyordu yalan söyleyince?” diye sorduğunda Kemal, “Pinokyo” diye bağırmıştır. Daha sonra Kemal bu figürlerin resmini kağıda çizmeye başlamıştır (5. Saha notu).



Görsel 3.5. *Kemal'in Legolardan Yaptıkları Figürleri Eklediği Resim.*

Kemal ve annesinin legolardan yaptıkları ev, evin altındaki A ve T harfleri, harflerin yanındaki figür ise legolardan yapılan çocuğun ikinci deneme çizimidir. En altta sağdaki elinde çiçek tutan çocuk ise; Kemal'in legolardan çocuğu çizdiğini söylediği ilk denemesidir. İki çocuk resminin arasındaki figür, uzun burundur.

3.1.1.6.3. Kemal'in öğretmeniyle yaptığı resimler

Evdeki resim yapma yaşantılarının yanı sıra; Kemal'in özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeni ile de resim yapma yaşantılarının olduğu annesinden öğrenilmiştir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde Kemal'in öğretmeniyle etkileşimli olarak yaptığı resimlerde de, elinde çiçek olan çocuk, bacası tüten ev, çimenler, güneş ve bulut figürleri olduğu görülmüştür. Resmin sağ alt köşesine; öğretmeni, Kemal'in adını yazmıştır (6. Saha notu; Günlük, 08.11.2016).



Görsel 3.6. *Kemal'in Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Yaptığı Resim*

Kemal'in resim yapma yaşantıları ele alındığında; tek başına yaptığı resimleri annesiyle paylaştığı ve bazı resimleri ise annesinin yönlendirmesiyle yaptığı söylenebilir. Resimlerine yeni çizimler eklediği ve buzdolabının üzerinde sergilediği de ifade edilebilir. Ayrıca Kemal'in resimlerinde, ev, çocuk, çiçek, güneş, yağmur, bulut ve kuş figürlerini sıklıkla kullandığı belirtilebilir.

3.1.2. Kemal'in işlevsel okuryazarlık yaşantıları

Kemal'in günlük yaşamında incelenen işlevsel okuryazarlık yaşantıları şu şekilde sıralanmıştır: (a) teknolojik aletleri kullanma, (b) alışveriş yapma, (c) takvim yapma, (d) yiyecek hazırlama, (e) sipariş verme, ve (f) müze gezisindeki yaşantılar. Belirtilen bu yaşantıların, tarihleri ve yaşanma sıklığı Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. *Kemal'in İşlevsel Okuryazarlık Yaşantıları*

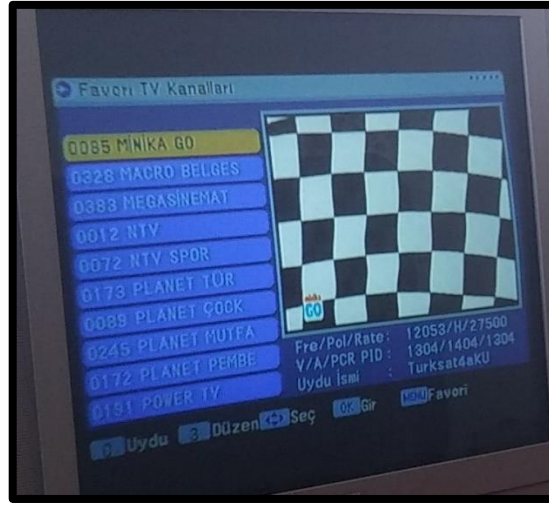
İşlevsel Okuryazarlık Yaşantıları	Frekans	Veri Tarihleri
Teknolojik Aletleri Kullanma	6	15.08.2016; 17.08.2016; 01.11.2016; 08.11.2016; 15.11.2016
Alışveriş Yapma	3	15.08.2016; 26.08.2016; 17.11.2016
Takvim Yapma	3	16.08.2016; 03.11.2016; 17.11.2016
Yiyecek Hazırlama	1	15.08.2016
Sipariş Verme	1	26.08.2016
Müze ve Sergi Gezme	1	12.11.2016

3.1.2.1. Teknolojik aletleri kullanma

Kemal'in teknolojik aletlerle ilgili yaşantılarının; televizyon, telefon ve çamaşır makinesiyle ilgili yaşantılar olduğu görülmüştür (2. 3. 5. 6. ve 8. Saha notları; 16. Video gözlem).

3.1.2.1.1. Kemal'in televizyonla ilgili yaşantıları

Kemal'in teknolojik aletleri kullanmaya ilişkin sıklıkla gerçekleşen yaşantılarından bir tanesinin, televizyon kullanması olduğu görülmüştür. Kemal dinlenme zamanlarında, annesinden izin alarak sevdiği çizgi filmleri izlemiştir. Televizyonu kendisi açmış ve izlemek istediği kanalı, kumandayı kullanarak kanal listesinden kendisi bulmuştur. Televizyon izleme yaşantılarından birinde; Kemal, ekranda “Mondo Tv” yazısını gördüğünde araştırmacıya dönerek “Araba yazısı bu ben sevmiyorum” demiş ve kanalı değiştirmiştir (2. 3. 5. 6. ve 8. Saha notları).



Görsel 3.7. Kemal'in İsteddiği Kanalı Seçtiği Kanal Listesi

Kemal sevdiği çizgi filmlerden bir tanesinin saat 5'te başladığını bildiği için mutfağa giderek annesine birkaç kez saati sormuştur. Ayrıca annesiyle aralarında geçen bir konuşmada; Kemal'in, izlediği kanalın adını bildiği ve çizgi filmin adının ekranın sağ alt köşesinde yazdığını bildiği öğrenilmiştir. Örneğin; annesi Kemal televizyonda çizgi film izlerken balkondan “Hangi kanalı açtın?” diye sormuştur. Kemal “TRT Çocuk” demiştir. Annesi “Hangi çizgi filmi izliyorsun?” diye sorduğunda ise Kemal, “Orada yazıyor, adını bilmiyorum” cevabını vermiştir. Annesi odaya girerek televizyona bakmış ve “Rafadan Tayfa yazıyor” demiştir. Kemal annesi konuşurken televizyon izlemeye devam etmiştir (2. ve 8. Saha notları).

3.1.2.1.2. Kemal'in telefonla ilgili yaşantıları

Çiğdem Hanım, Kemal'in telefonda bazen babasıyla çizgi film izlediğini; kendisinin de telefonda bazı masalları açıp Kemal'e dinlettiğini ifade etmiştir (1. ve 3. Saha notları). Kemal gözlemlerden birinde, telefonda kablosuz bağlantı sembolüne basarak interneti açmıştır. Daha sonra internet üzerinden video izleme uygulamasına tıklayarak *Keloğlan* çizgi filmini bulmuştur. Bu yaşantı esnasında Çiğdem Hanım; daha önce hep kendisine açtığını ilk defa yardımsız açtığını söylemiştir (5. Saha notu). Bir başka yaşantıda; Kemal internet bağlantısı simgesini kendisi açmış, annesi de "*İki inatçı keçi*" yazarak şarkıyı bulmuştur (16. Video gözlem).

3.1.2.1.3. Kemal'in çamaşır makinesiyle yaşantıları

Televizyon ve akıllı telefonla ilgili yaşantıların yanı sıra; Kemal, annesine yardım etmek amacıyla evdeki çamaşır makinesinden çamaşır çıkarmıştır. Araştırmacıya çamaşır makinesinin düğmesinin üzerindeki İPTAL yazısını göstererek; "*Bak burada sıfır, kapat yazıyor*" demiştir (2. Saha notu).

3.1.2.2. Alışveriş yapma yaşantısı

Kemal'in alışveriş yapma yaşantıları, genellikle annesiyle birlikte gerçekleşmiştir (2. ve 4. Saha notları; Günlük, 17.11.2016). Kemal'in giyim alışverişi için sıklıkla gittikleri bir mağazada, Kemal ve annesi hangi kata çıkacaklarını tabela üzerinden paylaşmışlardır. Giysilere bakarlarken, Kemal beğendiği bir tişörtü annesine gösterdiğinde; annesi "Harika kanatlara bak bakalım kaç yaşmış?" diye sorduğunda Kemal etiketinden giysinin yaş kısmına bakmıştır. Annesi etiketi okurken Kemal'i izlemiş ve yazıları göstermiştir. Kasada ödeme yapmadan önce; annesinin dikkatini çekmesiyle Kemal yapılan anonsu dinlemiştir. Annesi kaç numaralı kasaya gitmeleri gerektiğini sormuş ve Kemal 4 numaralı kasayı kendisi bulmuştur (4. Saha notu). Aynı gün, babalarına ayakkabı seçmek için girdikleri bir ayakkabıcıda, Kemal ve annesinin aralarında şöyle bir konuşma geçmiştir:

Örnek: *Kemal "Bu güzelmiş" diyerek bir ayakkabıyı gösteriyor. Annesi "Kaç numaraymış?" diyerek ayakkabıyı alıp çeviriyor. Kemal "Beş" diyor ve gülüyor. Annesi "Yazmıyor ki" diyor. Birlikte ayakkabının numarasını arıyorlar. Kemal "Bilmem yok" diyor. Kemal fiyat etiketini annesine gösteriyor. Annesi ayakkabıyı yerine koyuyor (4. Saha notu).*

Market alışverişlerinde ise; gitmeden önce neler alacaklarını sözel olarak paylaşmışlardır. Alışveriş yaptıkları marketin ismini bazen kendi aralarında söyledikleri “büyük market” ismiyle; bazen de marketin adının yazılı olduğu yere bakarak gerçek ismiyle konuşmuşlardır. Kemal marketten sıklıkla annesiyle birlikte aldıkları, süt ve bisküvi gibi ürünlerin yer aldığı reyonları kendisi bularak ürünleri almıştır. Her zaman aldıkları markanın dışında bir ürün aldıklarında, annesi markanın adını söylemiş ve yazısını Kemal’e göstermiştir. Kasada ödeme yapılırken; Kemal annesinden aldığı parayı kasiyere vererek para üstü beklemiştir. Alışverişlerin sonunda ise; Çiğdem Hanım fişi kontrol ederken, Kemal annesini izlemiştir. Çiğdem Hanım marketten alışverişinde fişi incelerken; “Fişe bakalım, burada aldıklarımız yazıyor, kaç lira olduğu yazıyor”diyerek Kemal’le fişteki yazıların işlevini paylaşmıştır. Kemal bu yaşantıda annesine bakarak, “fiş” sözcüğünü tekrar etmiştir (2. ve 4. Saha notları; Günlük, 17.11.2016).

3.1.2.3. Takvim yapma

Kemal’in takvim yapma yaşantıları; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenle birlikte, bireysel dersin öncesinde gerçekleşmiştir. Takvim yaşantısı bazen öğretmenin “Şimdi seninle takvim yapacağız.” demesiyle; bazen de Kemal’in öğretmene takvimi gösterip “Onları yaptık mı?” diye sormasıyla başlamıştır. Takvime başladıktan sonra öğretmen önce, Kemal’den mevsimleri saymasını istemiştir. Kemal mevsimleri sayarken öğretmen sınıfta asılı olan mevsim şeridi üzerinden mevsimlerin isimlerini göstermiştir. Kemal sıralamayı karıştırdığında öğretmen düzeltmiştir (2. 9. Ve 18. Video gözlemler).

Kemal mevsimleri saydıktan sonra öğretmen hangi mevsimde olduklarını sormuştur. Kemal doğru cevap veremediğinde öğretmen hava durumunu anlatarak ve biten mevsimi anlatarak mevsimin adını söylemiştir. Öğretmen mevsimin adını takvime yazarak Kemal’e tekrar ettirmiştir. Mevsimleri konuştuktan sonra, öğretmen Kemal’den ayları saymasını istemiştir. Kemal ayları sayarken öğretmen mevsim şeridinin altında yazılı ay isimlerini sırayla göstermiştir. Kemal’in takıldığı yerlerde öğretmen bazen ay isminin ilk sesini ipucu olarak vermiş, bazen de kendisi ayın adını söylemiştir. Hangi ayda olduklarını konuştuktan sonra öğretmen ayın ismini de takvime yazmıştır. Daha sonra 2016 yılında olduklarını konuşmuşlardır ve öğretmen yılı takvime yazarak Kemal’e tekrar ettirmiştir. Kemal günleri sayarken, öğretmen takvim üzerinden günlerin

yazılı formlarını göstermiştir. Buldukları günü konuştuktan sonra, hava durumu hakkında konuşmuşlardır. Öğretmen takvimin üzerinde buldukları güne ilişkin kutucuğa, Kemal'den aldığı “Güneşli” cevabını yazmıştır. Bazen giydikleri hakkında konuşarak, bazen de görsel ipucu vererek “Soğuk” cevabının Kemal'den gelmesini beklemiş ve takvime “Güneşli ama biraz soğuk” yazmıştır (2. 9. ve 18. Video gözlemler).

3.1.2.4. Yiyecek hazırlama

Kemal'in yiyecek hazırlama yaşantısı annesiyle birlikte gerçekleşmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde; Kemal ve annesinin kek yapma yaşantıları gözlenmiştir. Ancak Çiğdem Hanım, Kemal'le birlikte bazen poğaçaya ve kurabiye de hazırladıklarını ifade etmiştir (2. Saha notu; Günlük, 15.08.2016).

Çiğdem Hanım yiyecek hazırlama yaşantısından önce Kemal'e ne yapmak istediğini sormuştur. Kemal kek yapmak istediğini söyledikten sonra; annesi “*Dolaba bak bakalım, kabartma tozu, vanilya var mı?*” demiştir. Kemal geri geldiğinde “*İki tane kabartma tozu var*” cevabını vermiştir. Eksik olan malzemeleri konuştuktan sonra markete gitmişlerdir. Marketten aldıkları ürünleri yerleştirdikten sonra tarif defterini mutfak masasının üzerine açık bir şekilde bırakmıştır. Kemal de ellerini yıkayıp annesinin yanına gelmiştir. Annesi Kemal'e “*Bu ne defteri?*” diye sorduğunda Kemal “*İçinde neler kullanabiliriz o yazıyor*” cevabını vermiştir. Annesi “*Tarif defteri*” sözcüğünü paylaştığında Kemal tekrar etmiştir. Kemal ve annesi yiyecek hazırlamadan önce birlikte tarif defterinden browni kek tarifini bulmuşlardır. Sayfaya bakarak malzemeler hakkında konuşmuşlardır. Çiğdem Hanım malzemeleri okuduktan sonra birlikte malzemeleri koyup karıştırarak kek hamurunu hazırlamışlardır. Annesi Kemal'den süt, yumurta, kabartma tozu, vanilya ve kakaoyu istediğinde Kemal malzemeleri annesine getirmiştir. Malzemeleri koyarken; miktarını konuşurlarken yarım ve tam kavramlarını paylaşmışlardır. Çiğdem Hanım ara sıra tarif defterinden okumalar yapmıştır. Mikserle karıştırırlarken; mikserin hızlı ve yavaş çalıştığını ve üzerindeki sayıları konuşmuşlardır (2.Saha notu; 1. Video gözlem)

3.1.2.5. Sipariş verme

Kemal ve annesi, çarşıda alışveriş yaptıktan sonra sıklıkla gittikleri bir restoranda menüyü inceleyerek sipariş vermişlerdir. Kemal her zaman yediği yiyeceğin adını

hatırlamaya çalışırken; Çiğdem Hanım Kemal'e menüyü uzatmıştır. Kemal menüden yediği yemeğin resmini bularak, annesinden yemeğin ismini okumasını istemiştir. Çiğdem Hanım, parmağıyla yazıları göstererek yiyeceklerin ismini okumuştur. Kemal de yazılara parmağını götürerek tekrar etmiştir. Kemal sırayla tüm yiyeceklerin isimlerini yazıları göstererek annesine okutmuştur. Garson geldiğinde, Çiğdem Hanım kendisi için sipariş verdikten sonra, Kemal'in sipariş vermesi için sözel olarak yönlendirmiştir. Kemal de sipariş verdikten sonra yaşantı sona ermiştir (4. Saha notu).

3.1.2.6. Müze ve sergi gezisi

Annesi, Kemal'i 10 Kasım Atatürk'ü anma gününün olduğu haftada; Karşıyaka'da bulunan Latife Hanım köşküne götürmeye karar vermiştir. Araştırmacı, köşke onlardan hemen sonra gelmiş, girerken bilet alınmadığını öğrenmiştir. Çiğdem Hanım köşkün girişindeki tabeladaki “*Latife Hanım Köşkü Anı Evi*” yazısını paylaştıklarını ifade etmiştir (Günlükler, 10.11.2016, 12.11.2016).



Görsel 3.8. Çiğdem Hanım'ın Kemal'le Yazıları Paylaştığı Tabela

Çiğdem Hanım, Kemal, Kemal'in halası ve kuzeni Latife Hanım köşkünün gezerlerken; Çiğdem Hanım çocuklarla köşkün odaları hakkında konuşmuştur.

Örnek: *Yukarı çıktığımızda önce sağ tarafta bulunan banyoyu gezdik. İrem “Bak Latife Hanım'ın havlusu” dedi. Kemal “Bu banyo” dedi. Didem Hanım “Burada kim yıkanyordu?” diye sordu. Kemal “Atatürk” dedi. Annesi “Atatürk'ün karısı, burası Atatürk'ün karısının evi” dedi. İrem “Latife Hanım” dedi. Kemal tekrar etti (7. Saha notu).*

Kemal köşkü gezerlerken fotoğraflarının çekilmesini istemiş ve annesi telefonuyla fotoğraflarını çekmiştir. Latife Hanım Köşkü'nden çıktıktan sonra Kemal ve kuzeni köşkün bahçesindeki Atatürk fotoğrafları sergisini gezmişlerdir. Çiğdem Hanım ve Kemal'in halası çocukların fotoğraflarını çekmişlerdir. Sergiden sonra bahçede bulunan

kafeteryada oturmuşlardır. Burada otururken; Kemal'in halası belediyenin ücretsiz kurs ve etkinlik programlarının olduğu bir broşür getirmiştir. Çiğdem Hanım, Kemal'le broşürdeki resimleri paylaşmıştır. Çiğdem Hanım ve Kemal'in halası broşürdeki kursları okurlarken; Kemal ve kuzeni onları izlemiştir. Daha sonra köşkün bahçesinde konser başlamıştır. Çiğdem Hanım, Kemal ve kuzenini konser alanına götürerek; Kemal'le orkestra ve müzik aletleri hakkında konuşmuştur (7. Saha notu).

Bu yaşantılardan sonraki gün; Kemal ve annesi telefonla çektikleri fotoğraflara birlikte bakmışlardır. Çiğdem Hanım orkestradaki kişilerin yaptıklarını ve müzik aletlerini Kemal'le tekrar paylaşmış ve bir resim çizmiştir. Resimdeki olayları ve nesnelerin isimlerini Çiğdem Hanım yazmıştır. (8. Saha notu).



Görsel 3.9. Çiğdem Hanım'ın Yaptıkları Etkinliği Kemal'le Paylaşarak Çizdiği Resim

Tüm bu işlevsel okuryazarlık yaşantılarının dışında; Kemal'in annesiyle birlikte özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki dersinden önce kitapçıya gittikleri, Çiğdem Hanım'dan öğrenilmiştir. Çiğdem Hanım, Kemal'in sıklıkla gittikleri aynı kitapçada, çocuk kitaplarının bulunduğu yere kendisinin gittiğini ve kitapları incelediğini belirtmiştir. Kemal'in genellikle hayvanlarla ilgili kitaplarla ilgilendiğinden söz etmiştir. Ayrıca kitapçıya son gittiklerinde kasada ödeme yaparlarken; kitap ayracı satın aldıklarını eklemiştir (Günlük, 08.11.2016, 15.11.2016). Son gözlemde Kemal, özel

eğitim ve rehabilitasyon merkezine kitap ayracını getirmiştir. Dersten önce öğretmeniyle ve annesiyle kitap ayracının nasıl kullanıldığını paylaşmışlardır (18. Video gözlem).

3.2. Kemal'in Gelişen Okuryazarlık Becerileri

Araştırmadan elde edilen veriler, işevuruk tanımlardan oluşturulmuş (Yöntem, s. 68,69) "Gelişen Okuryazarlık Kontrol Listesi"ndeki maddeler doğrultusunda değerlendirilerek, Kemal'in gelişen okuryazarlık becerileri betimlenmiştir. Değerlendirmeler Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. *Kemal'in Gelişen Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi-1*

0-3 Yaş Arasındaki Beceriler	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
1. Kitapları kapak sayfalarından tanır.	✓			
2. Kitabın nasıl tutulduğunu bilir.	✓			
3. Kitabın sayfalarını çevirir.	✓			
4. Yakın çevresindeki kişilerle paylaşımlı hikaye etkinliğine katılır.	✓			
5. Hikaye dinlemekten hoşlanır.	✓			
6. Yetişkinin kendisine kitap okumasını ister.	✓			
7. Kitapları tekrar okumaya istekli olur.	✓			
8. Kitaplardaki nesnelere adlandırır.	✓			
9. Kitap okuyormuş gibi yapar.	✓			
10. Kitaplardaki karakterlere ilişkin yorumlar yapar.	✓			
11. Resim ve yazıyı birbirinden ayırmaya başlar.	✓			
12. Yazıları ve sayıları birbirinden ayırmaya başlar.	✓			
13. Kitaplardaki resimlerle gerçek nesnelere ilişki kurar.	✓			
14. Yazının bir anlamı olduğunu fark eder. (Kendisine okunan yazıyı anlatır)	✓			
15. Amaçlı karalamalar yapar.	✓			
16. Harflere benzeyen karalamalar yapar.	✓			
17. Sesli oyunlardan, anlamsız sözcük oyunlarından ve şarkılardan hoşlanır.	✓			
18. İsmine yazılması gibi yazılara ilgi gösterir.	✓			
19. Yetişkini yazması konusunda yönlendirir.	✓			

*Sözel ve / veya sözel olmayan davranışlara bakılmaktadır.

Araştırma sürecinde; Kemal'in, çocukların 0-3 yaş arasındaki gelişen okuryazarlık becerilerinin tamamını gerçekteşirdiği bulgusu elde edilmiştir. Becerilerin gerçekteştiği yaşantılardan örnekler maddelerle ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

3.2.1 Kemal'in 0-3 yaş arasındaki gelişen okuryazarlık becerileri - madde 1-9

Kemal, annesiyle ve öğretmeniyle birlikte gerçekleşen kitap okuma ve kitap bakma yaşantılarında; kitapları kapak sayfalarına bakarak kendisi seçmiş ve daha önce kendisine okunan kitapları tanımıştır. Aynı zamanda bu yaşantılarda, Kemal'in kitabı doğru şekilde tuttuğu ve sayfalarını çevirdiği gözlenmiştir. Kemal, annesinin kendisine, bildiği masal ve hikayeleri tekrar okumasını istemiştir. Kemal kitaplara bakarken; parmağıyla nesnelere resimlerini göstererek isimlerini söylemiştir. Ayrıca, kitabın adını söyleyerek ve sayfalarını çevirerek kitap okuyor gibi yapmıştır (6. Saha notu; 3. 5. 9. 11. 12. 14. 16. ve 17. Video gözlemler).

3.2.2 Kemal'in 0-3 yaş arasındaki gelişen okuryazarlık becerileri – madde 10-14

Kemal kitaplardaki karakterlere ilişkin de yorumlar yapmıştır. Örneğin; flamingoların balık yemediğini söylemiş ve tek ayakları üzerinde uyumalarını taklit etmiştir. Vahşi hayvanların olduğu bir sayfada, bu hayvanların et yediklerinden söz etmiştir. Maymunların olduğu sayfada maymunun annesi ve babası olduğunu konuşurlarken; Kemal diğer maymunun da dayısı olabileceğini söylemiştir. Kemal'in birlikte bakılan ya da kendisine okunan kitapların sayfalarını incelerken resme ve yazılara baktığı, resimlere ilişkin “*Anne kitaplardakini nasıl boyuyor?*” diye sorduğu gözlenmiştir. Ayrıca annesine yazıları parmağıyla gösterdiği, bazen de yazılara ilişkin sorular yönelttiği bulguları elde edilmiştir. (5. ve 16. Video gözlemler).

Kemal, sayılarla ilgili yaşantılarda “sayı” ifadesini ve yazıları gördüğünde de “yazı” ifadesini kullanmıştır (2. 4. ve 5. Saha notları). Örneğin bir yaşantıda; legoların bulunduğu kutunun üzerindeki görselleri araştırmacıya göstererek, “*Harfler var, sayılar var, bisiklet var....*” demiştir. Ayrıca annesi; Kemal'in tarif defterindeki malzemelerde sayıları okuyabildiğini, yazıları ise kendisinin okumasını beklediğini ifade etmiştir (5. Saha notu; Günlük, 15.08.2016). Aynı tarif defterine ilişkin annesinin “*Bu ne defteri?*” sorusuna Kemal, “*İçinde neler kullanabiliriz o yazıyor.*” cevabını vermiştir. Tarif defterindeki yazıların anlamının yanı sıra; Kemal, izlediği çizgi filmin ve kanalların adının ekranda yazdığını, apartman kapısında “*Lütfen kapıyı kapatınız*” yazdığını öğrenmiştir (2. Saha notu; Görüşme, 08.11.2016). Bu ve buna benzer yaşantılarda Kemal için yazının bir anlamı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

3.2.3 Kemal'in 0-3 yaş arasındaki gelişen okuryazarlık becerileri – madde 15-19

Kemal'in, tarif defterinde ve masal kitabında daha küçük yaşlarda yaptığı öğrenilen karalamaları olduğu görülmüştür. Kemal bu karalamaları bebekken yaptığını, örneğin; yaşlı kayık masalının sayfalarına ağaç çizdiğini ifade etmiştir. Araştırma raporunda, Kemal'in çizdiği resimlere daha önce yer verilmiştir (Bulgular, s.120-123). Kemal'in resimlerindeki bu çizimlerinin hikayeleri vardır. Amaçlı karalamaların yanı sıra; Kemal, legolardan yaptığı harflere bakarak harflere benzeyen karalamalar da yapmıştır (5. Saha notu). Ayrıca Kemal, resimdeki nesnelere gerçek nesnelere ilişkilendirebilmesinin yanı sıra; resimdeki canlı ve cansız nesnelere de ayırt edebilmiştir. Örneğin; kitap bakma yaşantılarından birisinde; resimdeki gergedanın diğer gergedan gibi olamayacağını annesi anlatırken Kemal, “Çünkü oyuncak” demiştir. (16. Video gözlem). Kemal'in şarkılar, tekerlemeler ve bilmecelerle ilgili yaşantılara katıldığı ve bildiği şarkılarda yetişkine eşlik ettiği gözlenmiştir. Ayrıca yetişkinin kendisine bilmece sormasını da istemiştir. Yaşantıdaki bu örneklerden yola çıkılarak; Kemal'in sesli oyunlardan, sözcük oyunlarından ve şarkılardan hoşlandığı bulgusuna erişilmiştir (3. Saha notu; 11. ve 12. Video gözlemler; Günlük, 08.11.2016).

Kemal, isminin olduğu yazılara ilgi göstermiştir. Annesi, Kemal'in isminin kağıda renkli toplarla yapıştırılarak yazıldığı yazıyı, Kemal sevdiği için odasının kapısına astığını ifade etmiştir (1. Saha notu). Aynı zamanda Kemal, oyuncak kutusunun kapağındaki etikette isminin yazılı olduğunu söylemiştir (6. Saha notu). Araştırmanın veri toplama sürecinde karşılaşılmasa da; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeni Kemal'in “Buraya yaz” diyerek etkinlik esnasında kendisini yazması konusunda yönlendirdiğini ifade etmiştir. Annesi de Kemal'in okula gönderecekleri bir etkinlik kitabı için, Kemal'in “Anne adımı yaz, kaybolmasın” dediğini belirtmiştir (Günlükler, 19.08.2016, 12.11.2016). Kemal'in gelişen okuryazarlık becerilerinin, çocukların 3-4 yaş arasındaki gelişen okuryazarlık becerileri bağlamında değerlendirilmesi Tablo 3.4'te devam etmiştir.

Tablo 3.4. Kemal'in Gelişen Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi – 2

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

**Sözel ve / veya sözel olmayan davranışlara bakılmaktadır.*

3.2.4 Kemal'in 3-4 yaş arasındaki beceriler – madde 1-9

Kemal'in hikayeler dinlemekten, kendisine kitap okunmasından ve hikayeye ilişkin konuşmaktan hoşlandığı bulgusu elde edilmiştir. Çünkü Kemal'in annesiyle kitap bakma ve kitap okuma yaşantılarında; etkileşime isteyerek katıldığı, sorular yönelttiği ve kendisine sorulan soruları cevapladığı görülmüştür. Ayrıca Kemal'in yazının yönü hakkında bilgi sahibi olduğu gözlenmiştir. Kemal bu yaşantılarda; annesinin okuduğu yazıları bazen gözüyle takip etmiştir. Bazen de annesi yeni bir sayfaya geçtiğinde, “*Burayı mı okuyorsun?*” sorusuyla, yazıyı soldan sağa doğru parmağıyla göstermiştir. Aynı yaşantılarda Kemal, annesinin sorularına cevaplar vererek ya da sorular sorarak ve

kendi düşüncelerini ifade ederek hikayelerdeki olaylar hakkında yorumlar da yapmıştır (5. 9. 11. 12. ve 14. Video gözlemler).

Örneğin; otobüs şoförü olan bir çocukla ilgili hikaye kitabına bakarlarken; Kemal sayfayı çevirirken, “*Tamirciye gidiyorlar ve tamir ediyorlar*” diyerek bir sonraki olayı tahmin etmiştir. Hayvan bakıcısı olan bir çocukla ilgili olan kitaba bakarlarken; Kemal, “*Domuza ne olmuş?*” diye sorarak annesinden resimde olmayan bir olayı anlatmasını istemiştir. Hikayelerdeki olaylarla günlük yaşantıları arasında ilişki kurmada zaman zaman annesi, bazen de Kemal aktif olmuştur. Örneğin; otobüs şoförü olan bir çocukla ilgili hikaye kitabı bakarlarken; annesi Kemal’le otobüs durağındaki reklam tabelası hakkında konuşmuştur. Kendilerinin de Alsancak’a giderken otobüse bindiklerini, otobüs durağında reklam tabelası gördüklerini anlatmıştır. Kemal, hikayedeki karaktere ilişkin “*Belki yemeğe gidecektir*” tahminini yapmıştır. Bunun üzerine annesi, “*Sen nereye gidiyorsun otobüsle?*” sorusunu yönelterek; Kemal’den “*Okula*” cevabını almıştır. Aynı kitaba bakarlarken; annesi resimdeki nesnenin adını Kemal’e sorduğunda Kemal, “*Böyle çekiyoruz ya babamda vardı*” demiştir (14. ve 16. Video Gözlemler).

Kemal okuma yazma yaşantılarında; kitaplardaki olayları anlatırken, “*Bir tahtadan bir kukla yapmış oyuncaklardan*” “*Günaydın baba! diye seslenmiş*”. Gibi kitap dilini kullanmıştır. Ayrıca ses tonunu ve vurgularını kitabı okuyormuş gibi değiştirmiştir (6. Saha notu). Kemal kendisine okunan kitaplardan edindiği dil kalıplarından bazılarını farklı yaşantılarında da kullanmıştır. Örneğin, elin parmaklarına çizdiği bir yüzün şaşırdığını belirtmek için “*hayret ediyor*” demiştir (1. Saha notu). Sözcük kitabına bakarken de annesinin sorduğu bir soruya “hayret etmiş” cevabını vermiştir (3. Video gözlem). Başka bir kitap bakma yaşantısında ise; annesi hayvanların iki bütün inekle beslendiğini anlatırken şaşırmış ve “*İnanılır..*” deyip susmuştur. Çiğdem Hanım burada Kemal’in “*İnanılır gibi değil*” demek istediğini ifade etmiştir (16. Video gözlem; Günlük, 15.11.2016). Kemal etkinlik kitaplarındaki yönerge içeren dili de tahmin ettiği yazılarda kullanmıştır. Eskiden Çiğdem Hanım’a ait olan bir etkinlik kitabında, annesinin adının ve soyadının yazılı olduğu yeri göstererek “*Çiğdem bunları boya*” yazıyor demiştir (8. Saha notu).

3.2.5 Kemal'in 3-4 yaş arasındaki becerileri – madde 10-16

Kemal'in çevresindeki logo ve yazıların da farkında olduğu belirlenmiştir. Örneğin; Kemal eve giderken sokaktaki bir arabayı gösterip, “Anne reno” demiştir. Kemal'in market isimlerinin ilk harflerini ve logolarından sıklıkla gittikleri marketlerin isimlerini bildiği de Çiğdem Hanım'dan öğrenilmiştir. Bir başka yaşantıda Kemal, tişörtünün üzerindeki yazıları ve logoyu göstererek; “Üzerinde süpermen var, betmen var bak yazıyor burada da” ve “S var süpermen işareti” ifadelerini kullanmıştır. Aynı zamanda apartman kapısındaki, etiketteki, yetişkinlerin yazmış olduğu yazıları da, kitaptaki yazıları da “yazı” olarak adlandırmıştır (3. 4. ve 8. Saha notu; Günlükler, 16.08.2016, 08.11.2016). Ancak yazıların kullanım amaçlarının çeşitli olduğunu da bildiği gözlenmiştir. Tarif defterindeki yazıların, malzemelerle ilgili olduğunu bilmiş; giysi etiketlerindeki yazılara bakarak, hangi yaş için uygun olacağını anlamaya çalışmıştır. Restoranda sipariş vermeden önce de her zaman yediği yemeğin adını menüden annesinin okumasını istemiştir (2. ve 4. Saha notları). Ayrıca annesi, Kemal'in apartman kapılarındaki tüm yazıların; kapıyı kapatmaları için insanlara yazıldığını düşündüğünü belirtmiştir (Görüşme, 08.11.2016).

Kemal isminin ilk harfi olan “K” harfi ile birlikte “A, E, İ, O, T, R, D, L, S ve M” harflerini ve seslerini tanıdığı bulgusu elde edilmiştir. Bu harflerin içinde annesinin isminin ve yakın arkadaşının isminin ilk harfleri de vardır. Aynı zamanda Kemal'in kitaplarda sıklıkla gördüğü ve oyuncaklardan bildiği ayı, araba, ev gibi sözcüklerin ilk seslerini ve harflerini tanıdığı bilgilerine ulaşılmıştır (2. Saha notu). Araştırmanın veri toplama sürecinden sonra yapılan aile ziyaretinde ise; Kemal'in “Ş”, “U” ve “Ö” harflerini de tanıdığı annesinden öğrenilmiştir. Yine aynı ziyaretteki bir yaşantıda, Kemal /o/, /ö/ ve /i/ sesleriyle başlayan sözcükler söylemiştir (Günlük, 21.02.2017).

3.2.6 Kemal'in 3-4 yaş arasındaki gelişen okuryazarlık becerileri – madde 17-20

Kemal yaptığı resimleri, mutfakta buzdolabının üzerine asmıştır. Bazen resim yaparken, bazen de yaptıktan sonra ürünlerini annesiyle sözel olarak paylaşmıştır (5. 6. ve 8. Saha notları). Oyun etkinlikleri ele alındığında; Kemal'in oyunlarında yazı işlevi taşıyan herhangi bir ürünü olduğu ve yazıyla ilişkili sembolik bir oyun kurduğu gözlenmemiştir. Ancak annesi okudukları hikayelerdeki olayları ve nesnelere, Kemal'in oyunlarında kullandığını düşündüğünü söylemiştir (Günlük, 08.11.2016). Kamyonla oynarken “Ben kazacağım, inşaat ustasıyım” ifadesi, itfaiye arabasıyla oynarken,

itfaiyeci olması ve arabanın üzerindeki nesnelere adını söylemesi, legolardan “uzun burun” yapması annenin düşüncelerini araştırmacıyla paylaşmasında etkili olmuştur (5. ve 6. Saha notları).

Kemal’in günlük yaşantılarında henüz kafiye kullandığı görülmemiş de; sevdiği şarkı ve tekerlemelerle yaşantılarının olduğu görülmüştür. Aynı zamanda Kemal’in resim yaparken; “Oyun oyun neee, oyunun nee” gibi tekrarlayan kalıpları ritimli olarak söylediği ve cümlelerden “Babaam işe gittii ben de arkaya saklanduum” gibi şarkılar ürettiği gözlenmiştir. Başka bir yaşantıda ise; Kemal yere yatmış ve yüzünü kapatmıştır. Annesi ses tonunu değiştirerek “Ayna aynaaa” dediğinde Kemal, benzer bir ses tonuyla “Bakma banaa” ifadesiyle cevap vermiştir (6. Ve 8. Saha notları). Araştırma sürecinde; benzer başka bir yaşantı gözlenmemiştir, ancak Kemal’in üretmeye başladığı gözlenen şarkılar ve kullandığı ifadeler göz önünde bulundurularak; “Kafiye kullanmaya başlar” maddesi, çocuğun gelişmekte olan becerilerinden birisi olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre; Kemal, çocukların 3-4 yaş arasındaki gelişen okuryazarlık becerilerini çoğunlukla göstermiştir. Kemal’in gelişen okuryazarlığının, çocukların 4 yaş sonrasındaki gelişen okuryazarlık becerileri bağlamında değerlendirilmesine Tablo 3.5’te devam edilmiştir.

Tablo 3.5. Kemal’in Gelişen Okuryazarlık Becerilerinin, Kontrol Listesine Göre Değerlendirilmesi – 3

4 Yaş Sonrası Beceriler	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
1. Harfleri ve sesleri tanır.			✓	
2. Harf-ses eşlemesi yapar.			✓	
3. Alfabedeki seslerin her birinin ismi olduğunu ve görsel olarak bir simge ile gösterildiğini bilir.	✓			
4. Hikayelerde birbirini takip eden olaylara ilişkin tahminlerde bulunur.	✓			
5. Bildiği harfleri kullanarak yazma denemeleri yapar.		✓		
6. Hikayelerde geçen olaylarla gerçek yaşantı arasında ilişki kurarak kendi yaşantısından örnekler verir.			✓	
7. Açıklama yaparken ve yeni bilgiler keşfederken betimleyici bir dil kullanır.			✓	
8. Sözcük başı sesleri tanır.			✓	
9. Bir sözcüğü oluşturan harfleri tanımaya başlar.	✓			
10. Dinlediği sözcüğün içindeki sesleri bulmaya başlar.		✓		
11. Sözlü dildeki sözcükleri yazılı formuyla eşler.		✓		
12. Sık karşılaştığı sözcükleri kendiliğinden tanır.			✓	
13. Resimlerinde harf sembolleri kullanmaya başlar.			✓	
14. Yetişkin yardımıyla yazma denemeleri yapar.		✓		
15. Sık kullanılan yazılı dil kalıplarını taklit ederek yazma denemeleri yapar (isimler, markalar gibi)		✓		

Tablo 3.5. *Kemal'in Gelişen Okuryazarlık Becerilerinin, Kontrol Listesine Göre Değerlendirilmesi – 3 (Devam)*

4 Yaş Sonrası Beceriler	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
16. Yetişkinin göstererek okuduğu sözcüğü takip eder.	✓			
17. Yazılı dili günlük yaşamda işlevsel kullanabilir. (Örn:Logoları ve markaları tanır / Aletleri üzerindeki yazıları tanıyarak kullanır / Resimlerinde, çizimler kullanarak bu çizimlerin ne ifade ettiğini anlatır.	✓			
18. Sözcükleri yazılı formlarından okumayı dener.		✓		
19. Yazma ve okuma gayreti gösterir (Örn: Hikaye yazmaya ve yazdığını okumaya çalışır)		✓		

*Sözel ve / veya sözel olmayan davranışlara bakılmaktadır.

3.2.7 Kemal'in 4 yaş sonrası gelişen okuryazarlık becerileri – madde 1-5

Kemal'in on tane harfi ve seslerini tanıma becerisine ve hikayedeki olaylara ilişkin tahminlerde bulunduğu örneklere göre; 4 yaş sonrası gelişen okuryazarlık becerilerindeki “Harfleri ve sesleri tanır.” becerisinde gelişim gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Kemal aynı zamanda bildiği seslerin sembollerini de tanımıştır ve bildiği seslerin sembollerini legolarla yapmaya çalışmıştır. Ayrıca annesinden yapmasını istediği harfi sesiyle ifade etmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde; Kemal'in bildiği harfleri kullanarak yaptığı veya kendi ismi gibi tanıdığı sözcükleri yazdığı gözlenmemiştir. Ancak; veri toplama sürecinden sonra yapılan aile ziyaretinde Çiğdem Hanım, Kemal'in ilk kez ismini birkaç gün önce büyük harflerle yazdığını ve kendisiyle paylaştığını ifade etmiştir (1. 5. 9. 11. 12. 14. ve 16. Video gözlemler; Günlük, 21.02.2017).

3.2.8 Kemal'in 4 yaş sonrası gelişen okuryazarlık becerileri – madde 6-10

Kemal hikayelerdeki olaylarla günlük yaşantısı arasında kurduğu ilişkiyi 3-4 yaş arasındaki beceri düzeyinde birkaç sözcükle ifade etmiştir. Bu nedenle; “Hikayelerde geçen olaylarla gerçek yaşantı arasında ilişki kurarak kendi yaşantısından örnekler verir” tanımıyla betimlenen beceriyi, Kemal'in henüz gerçekleştirmediği belirlenmiştir. Ancak Kemal, oyunlarda ve kitap bakma yaşantılarında; açıklama yaparken betimleyici dil kullanmaya başlamıştır. Örneğin; yaptığı resmi anlatırken, “*Kocaman bu ağaç, çam ağacı*” demiş; kitabı okur gibi yaparken “*tahtadan bir kukla*” ifadesini kullanmıştır (6. Saha notu). Öğretmeniyle kitap bakma yaşantılarından birinde; bir sayfayı anlatırken “*Ağaçtan bir tane ev yapmış*” ve başka bir sayfada olayın geçtiği yeri

anlatırken “*bir tane de ağaç varmış ama park değilmiş*” diyerek anlattığı sayfayı öğretmenin bulmasını istemiştir (9. Video gözlem).

Yapılan gözlemlerde, anne ile görüşmede ve anaokulundaki öğretmenin araştırmacıyla tanıştığı gün verdiği bilgilerde; Kemal’in sözcük başında sembollerini bildiği sesleri tanıdığı bulgusuna erişilmiştir. İsmi oluşturulan harfleri tanımaya başladığı ve market isimlerinde sözcük içinde tanıdığı diğer harfleri de ifade ettiği öğrenilmiştir. Ancak Kemal, dinlediği bir sözcüğün içindeki sesleri henüz bulmaya başlamamıştır (12. Video gözlem; Günlükler, 16.08.2016, 01.11.2016).

3.2.9 Kemal’in 4 yaş sonrası gelişen okuryazarlık becerileri – madde 11-19

Araştırma sürecindeki gözlemlerde; Kemal’in sözcükleri yazılı formlarıyla eşlediğine ilişkin herhangi bir bulgu elde edilmemiştir. Resimlerinde harflere benzer karalamalar kullanmamıştır. Tarif defterinde Kemal’in büyük R ve A harfine benzeyen karalamaları için Çiğdem Hanım, tesadüf olduğunu dile getirmiştir (Günlük, 19.08.2016). Sıklıkla gittikleri iki marketin ismini, kendi ismini ve annesinin ismini tanıması dışında, herhangi bir başka sözcüğü tanıdığı da gözlenmemiştir. Ancak veri toplama sürecinden sonraki aile ziyaretinde; Kemal’in piknik yapan insanlarla ilgili bir metinde gördüğü “et” sözcüğünü, yazıyı göstererek tanıdığı öğrenilmiştir (Günlük, 21.02.2017). Kemal’in yazılı bir ürün ortaya koyma gayretine ve yetişkin yardımıyla yazmaya çalıştığına rastlanmamıştır fakat yaşantılarda yetişkinin göstererek okuduğu sözcükleri takip etmiştir (5. Ve 12. Video gözlem). Kemal’in erken okuryazarlık yaşantılarında gözlenen becerileri doğrultusunda; yazılarıyla ilgilenerek aletleri kullandığı, kablosuz internet bağlantısının ve video programının logolarını tanıdığı ve resimlerindeki çizimlerinin hikayelerini paylaştığı bulguları elde edilmiştir (2. 3. Ve 5. Saha notları; 16. Video gözlem).

3.3. Annenin, İşitme Kayıplı Çocuğunun Okuma Yazma Gelişimine İlişkin Görüşleri

Annenin, işitme kayıplı çocuğunun okuma yazma gelişimine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular; gözlemler ve odak çocukla tüm bir günü geçiren aile üyesi olan anne ile yapılan görüşmeler ve araştırma günlüğünden elde edilen veriler, bütüncül olarak analiz edilerek açıklanmıştır.

Çiğdem Hanım'ın; Kemal'e kitap okuma, Kemal'le kitap ve dergi bakma yaşantılarında okuma yazmanın var olduğunu düşündüğü bulgusu elde edilmiştir (Görüşme, 08.11.2016). Çiğdem Hanım, bu düşüncesini şu ifadeleriyle dile getirmiştir.

Anne: Kitap okuduğumuz zaman ya da dergi baktığımız zaman. Derginin resimleri hakkında konuştuğumuz zaman okuma ve yazma daha çok. Yazıları olabiliyor. Etkinlik kitabımız var, etkinlik kitabında konuşuyoruz, altındaki yazıları tahmin edebiliyor (Görüşme, 08.11.2016).

Çiğdem Hanım'ın; okuma ve yazma etkinliklerinde Kemal'in okumaya yazmadan daha çok ilgisi olduğunu düşündüğü bilgisine ulaşılmıştır. Annenin, Kemal'in mevcut okuma yazma gelişimine ilişkin görüşlerinin ise; harfleri tanınması, yazılara ilgi göstermesi ve kitapları okuyor gibi yapması olduğu ortaya çıkmıştır. Çiğdem Hanım, Kemal'in harfleri tanınmasına ilişkin “*Bazen harfleri tanıyor. Çocuğun artık hazır olduğunu çocuk bana o mesajı verdiğini anlıyorum. O zaman harfleri gösteriyorum.*” ifadelerini kullanmıştır (1.Saha notu; Görüşmeler, 08.11.2016, 15.11.2016; Günlük, 13.07.2016). Ayrıca görüşme esnasındaki şu ifadeleriyle de düşüncesini desteklemiştir: “*A'yı tanıyor, E'yi tanıyor, M'yi tanıyor*”, “*...işte böyle hani etkinliklerden tek tek vermeye çalışıyorum harfleri.*”.

Çiğdem Hanım'ın, Kemal'in yazılara olan ilgisine ilişkin düşünceleri ise şu şekildedir:

Anne: ...yazılara karşı çok ilgisi var, özellikle apartman kapılarında lütfen kapıyı kapatınız yazısına. “Anne burda ne yazıyo?” “Lütfen kapıyı kapatınız yazıyor.

...diğer apartman kapılarında başka bi' şey yazsa bile “lütfen kapıyı kapatınız mı yazıyo?” diyor hani “Hayır” düzeltiyorum orada ne yazıyorsa onu söylüyorum ondan sonra marketlere M harfinin Migros olduğunu çevresindeki şeylerden ilgisi var dışarıdaki yazılara karşı. (Görüşme, 08.11.2016).

Çiğdem Hanım, 11.11.2016 tarihindeki kitap bakma videosuna ilişkin doğrulama görüşmesinde “*Son zamanlarda bildiği kitapları kendisi okuyor gibi yapıyor.*” ifadesiyle, Kemal'in okuma yazma gelişimine ilişkin bir başka düşüncesinden söz etmiştir. Annenin; çocuğunun okuma yazmayı öğrenmesine ilişkin görüşlerinin; harfleri tanınmasıyla bir altyapı oluşacağına ve çocuğunun işitme kaybindan ötürü bazı sesleri

doğru telaffuz edemeyeceğine ilişkin olduğu bulguları elde edilmiştir (Görüşme, 08.11.2016, 15.11.2016; Günlük, 15.11.2016).

Anne: Valla bilemicem herhalde yavaş yavaş tek tek harflerden biraz altyapı oluyor, onlardan herhalde öğrenecek ben de bilmiyorum.

...Bazı sesleri tam net duyamadığı için çıkaramayabilir. Okuma yazmada hani sadece ses olarak, telaffuz olarak biraz etkileyeceğini düşünüyorum.”
(Görüşme, 08.11.2016).

Çiğdem Hanım; Kemal’in okuma yazmayı öğrenirken işitme kaybından kaynaklanan olası sesletim problemlerinin, kitap okuyarak çıkaramadığı sesi görmesiyle çözüleceğini düşündüğünü şu ifadelerle belirtmiştir: *“Bu durumda zorlanırsa çok fazla üstüne düşmiicem, bol bol kitap okuyup o harfi görmesini ve hani rrr rrr diye telaffuz etmesini, bol bol kitap okumasını sağlicam, elimden gelen.”* (Görüşme, 08.11.2016).

Araştırmacının aile ziyaretinde anne, Kemal’in gelişen okuryazarlığını gözlemlediğini ve ilerleme kaydettiğini düşündüğünü belirtmiştir (Günlük, 21.02.2017). Ancak; araştırma sürecinde Çiğdem Hanım’ın, Kemal’in sınıfta okuma yazmayı öğrenen son çocuk olmasıyla ilgili kaygılarının olduğu öğrenilmiştir. Anne bu durumu; *“En büyük kabusum.” “Yani o da sınıfta öğrenen en son kişi olursa herhalde benim için kabus olur.”* ifadeleriyle dile getirmiştir. Ayrıca bu korkusunun nedeninin; okuldaki kişilerin, çocuğunda zihinsel yetersizlik olabileceğini düşünmeleri olduğundan söz etmiştir. Veri toplama sürecinden sonra yapılan aile ziyaretinde ise Çiğdem Hanım; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenin ve psikoloğun, önümüzdeki yıl Kemal’in okula başlamasına ilişkin olumsuz düşünceleri olmasından endişe duyduğunu belirtmiştir (Görüşme, 08.11.2016; Günlükler, 08.11.2016, 21.02.2016). Araştırma bulgularına bakıldığında; annenin, harfleri tanıma, yazıyla ilgilenme ve okuyor gibi yapma becerilerini, çocuğunun okuma yazma gelişimi olarak kabul ettiği söylenebilir. İşitme kayıplı çocuğunun, harfleri tek tek öğrenerek okuryazar olacağına ve işitme kaybından dolayı bazı harfleri sesletmede sorun yaşayabileceğine inandığı belirtilebilir. Öte yandan; Kemal’in okul ortamında okuma yazmayı öğrenen son kişi olma ihtimalinin doğurabileceği zihin engeli şüphesinin, annenin temel kaygılarından biri olduğu ifade edilebilir.

Araştırma raporunun bulgular bölümünde; Kemal’in evinde ve yakın çevresinde erken okuryazarlık yaşantılarının türlerine ve bu yaşantıların doğasına değinilmiştir. Yaşantıların doğası açıklanırken; veri toplama sürecinde karşılaşılan sıklıkları ve aynı

zamanda bu yaşantılara katılan yetişkinlerin rollerine yer verilmiştir. Kemal'in incelenen tüm okuryazarlık yaşantılarındaki sözel ya da sözel olmayan davranışlar ele alınarak; gelişen okuryazarlık becerileri değerlendirilmiştir. Tüm bunlara ek olarak; Kemal'in annesi iğdem Hanım'ın, işitme kayıplı çocuğunun okuma yazma gelişimine ilişkin görüşleri belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tüm bulgular, hem gelişen okuryazarlığın kuramsal erevesi kapsamında, hem de bulguların birbirleriyle olan ilişkisi bakımından, takip eden tartışma ve sonuç bölümünde ele alınmıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada; okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun okuma yazma yaşantıları ve gelişen okuryazarlık becerileri, yaz tatili ve okul döneminde toplam altı hafta boyunca durum çalışmasıyla incelenmiştir. Bulgular gerektiğinde betimsel, gerektiğinde de tümevarımsal olarak analiz edilmiş ve önceki bölümlerde sunulmuştur. Araştırma raporunun bu bölümünde, elde edilen bulgular özetlenerek; yorumlara, sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Bulgular, alanyazındaki ulusal ve uluslararası araştırmalarla karşılaştırılmış; sonuçlar gelişen okuryazarlığın ilkeleri kapsamında tartışılarak açıklanmaya çalışılmıştır.

4.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırma, bulgularının özetlenmesi ve alanyazın ile karşılaştırılmasıyla yorumlanmasından önce; durum çalışmasının doğası bağlamında ele alınmıştır. Daha sonra bulgular; araştırma sorularını yanıtlayacak şekilde, temalar altında değerlendirilmiştir.

4.1.1. Durum çalışmasının doğası, araştırmaya katkıları ve sınırlılıkları

Çocuklarda gelişen okuryazarlık kavramı; nicel ve nitel araştırma yöntemleriyle çeşitli açılardan ele alınmıştır. Nicel araştırma yöntemleriyle yürütülen çalışmalar genellikle; çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine, öğretmen görüşlerinin incelenmesine, ölçekler geliştirilmesine ve uygulanan erken okuma yazma programlarının çıktılarının değerlendirilmesine katkı sağlamıştır (Browns, 1979, s. 100-109; Büyüktaşkapu, 2012, s. 301-316; Kargin vd., 2015, s. 237-268; Tuğluk vd., 2008, s. 76-80). Ancak hem işiten hem işitme kayıplı çocukların erken okuma yazma yaşantılarının doğasını anlamlandırabilmek, bu yaşantıların türlerini, niteliğini ve yaşantıları paylaşan kişilerin rollerini ele alabilmek için nitel araştırma yöntemlerine ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Araştırmacılar bu durumu; araştırmalarının sınırlılıklarında, araştırma modelinin doğal yaşantıları ve etkileşimleri incelemeye fırsat vermediğini ifade ederek vurgulamışlardır. Başka bir deyişle nitel araştırma yöntemleri, bağlamında ele alınamayan konular için tamamlayıcı olmuştur (Aram, Most ve Simon, 2008, s. 31-41; Browns, 1979, s. 100-109; Easterbrooks vd., 2008, s. 98-99).

Konuyu nitel yöntemlerle ele alan araştırmacılar da çocukların gelişen okuryazarlık yaşantılarının ve becerilerinin; çeşitli ortamlarda, farklı katılımcılarla ve

farklı kültürlerde nitel araştırma yöntemleri ile incelenmesine halen ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir (Karasu, 2014, s. 310; Uzuner, 1993, s. 225; Williams, 2004, s. 362). Öte yandan; Türkiye’de işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlığını konu alan tek bir çalışma olduğu görülmüştür ve bu çalışma okul ortamında gerçekleştirilmiştir (Karasu, 2014, s. 299-310). Tüm bu bilgilere dayalı olarak; Türkiye’de işitme kayıplı çocukların erken okuma yazma ortamlarının ve gelişen okuryazarlığının incelenmesine duyulan ihtiyaç, bu çalışmayı doğurmuştur.

Çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin nitel araştırma yöntemleriyle yapılan araştırmalarda genellikle durum çalışmasından faydalanıldığı görülmüştür. Durum çalışmasında araştırmacılar, yaşantıları olduğu an, kendine özgü koşullarında gözlemleyebilmişler ve yaşantıya katılanların bakış açılarına ilişkin bilgi sahibi olabilmişlerdir. Durum çalışmasının bu araştırmaya da sağladığı birtakım avantajlar vardır. Öncelikle işitme kayıplı çocuğun erken dönemdeki okuma yazma yaşantılarını; yaşadığı toplumun kültüründe, bağlamında ve bütüncül olarak incelemeye olanak sağlamıştır. Çocuğun günlük rutinleri içerisinde, gelişen okuryazarlığın varlığını ve çocukla bu rutinleri paylaşan yetişkinlerin rollerini anlamlandırmaya fırsat vermiştir. Ayrıca erken okuma yazma yaşantılarında, işitme kayıplı çocuğun sergilediği okuryazar davranışlarını gözlemleyebilmenin, gelişen okuryazarlığının süreç içerisindeki gelişimini izleyebilmenin ve katılımcıların görüşlerini öğrenebilmenin de durum çalışmasının sağladığı avantajlar olduğu düşünülmüştür. Bunlara ek olarak araştırmayı durum çalışması ile gerçekleştirmek; araştırmacının tüm veri toplama tekniklerini esnek şekilde kullanabilmesini ve verilerini kendi içinde doğrulayabilmesini sağlamıştır. Verileri doğrulamada bir başka avantaj ise; yine durum çalışmasının kendisidir. Çünkü araştırmacı, araştırma süreci boyunca ve sonrasında, anne ile yaptığı görüşmelerle de verilerini doğrulamıştır. Ayrıca araştırmacı, verilerini eş zamanlı olarak uzmanla paylaşarak tartışmıştır ve durum çalışmasının doğası araştırmanın derinleşmesine katkıda bulunmuştur (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 135; Glesne, 2014, s.65-68; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 255-275).

Araştırmadaki bir diğer konu ise; katılımcı gözlemcilikle ilişkilidir. Durum çalışmasında araştırmacının katılımcı gözlemciliğinin derecesi ve dolayısıyla niteliği değişebilir. Bu araştırmada araştırmacı, ailenin uygun olduğu zamanlarda onlarla birlikte olarak gözlemler yapmıştır. Böylece katılımcılara rahatsızlık vermeden, bütüncül olarak yaşantılarını gözlemleyebilmiş, derinlemesine bilgi edinebilmiş ve

onlara katılabilmiştir. Ayrıca veri toplama araçlarından biri de araştırmacının kendisi olabildiği için, katılımcı gözlemcilik araştırmacıya esneklik sağlamıştır. Ancak katılımcı gözlemcilik araştırmaya çeşitli avantajlar sağladığı gibi, sınırlıklar da yaratır. Araştırmacı, tam katılımcı olamadığı için; çocuğun ve ailenin yaşantılarının tümünü gözlemleyememiştir. Dolayısıyla çocuğun rutin olmayan okuma yazma yaşantıları ve çevresindeki yazıların, materyallerin kullanımına ilişkin diğer bazı yaşantılar incelenememiş olabilir (Spradley, 1980, s. 58-62).

Nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen araştırma sonuçları, o duruma özgü olması sebebiyle genellenemeyeceğinden; bu araştırmada incelenen yaşantılar ve etkileşimler de araştırmanın katılımcılarına özgüdür. Ancak araştırmanın işitme kayıplı bir çocuğun ev ortamında ve yakın çevresinde gerçekleşen okuma yazma yaşantılarını ve gelişen okuryazarlık becerilerini betimlemesi açısından; Türkiye’de yapılacak benzer araştırmalara örnek teşkil edebileceği söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 309-319). Araştırma raporunun ilgili bölümlerinde; araştırmada inandırıcılığın ve tutarlılığın nasıl sağlandığı açıklanmıştır. Daha önce belirtildiği gibi; durum çalışmasının çeşitlemeye, uzmanla eş zamanlı teyit edilebilirliğe ilişkin avantajlarını kullanmasının yanı sıra; amaçlı örnekleme ile durumun ortaya konması, verilerin detaylı bir şekilde raporlaştırılması gibi nitelikler taşımasıyla da; bu araştırmanın geçerli ve güvenilir bir çalışma olduğu belirtilebilir (Glesne, 2014, s. 65-68; Merriam, 2009, s. 220-235).

4.1.2. İşitme kayıplı çocuğun okuma yazma ortamı

Çocuklar günlük yaşantılarında; yaşadıkları ev ortamıyla, yakın çevreleriyle ve bu ortamlardaki kişilerle karşılıklı etkileşim halindedirler. Çocukların erken dönemde etkileşim halinde oldukları bu çevre; onların gelişimleri için çok önemlidir. (Bronfenbrenner, 1994, s. 37-43). Aynı zamanda çocukların büyüdüğü çevre gelişen okuryazarlığı açısından da oldukça etkilidir. Çünkü çocuklar çevresel yazıları bazen sadece görerek, bazen yetişkinin bu yazıları kullanmasını gözlemleyerek, bazen de kendileri bu yazıları kullanmaya çalışarak okuryazar davranışları sergileme fırsatı bulurlar (Neuman, 1996, s. 495-513; Sulzby ve Teale, 1985, s. 11). Araştırma sürecinde Kemal’in erken okuma yazma yaşantılarını deneyimlediği çevrelerin; ev ortamı ve yakın çevresindeki; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, anaokulu, marketler, mağazalar, restoran, müze ve otobüs durağı gibi yerler olduğu belirlenmiştir. Kemal’in

okuryazarlık gelişimi açısından, bu çevrenin özelliklerini ele almanın gerekli olduğu düşünülmüştür.

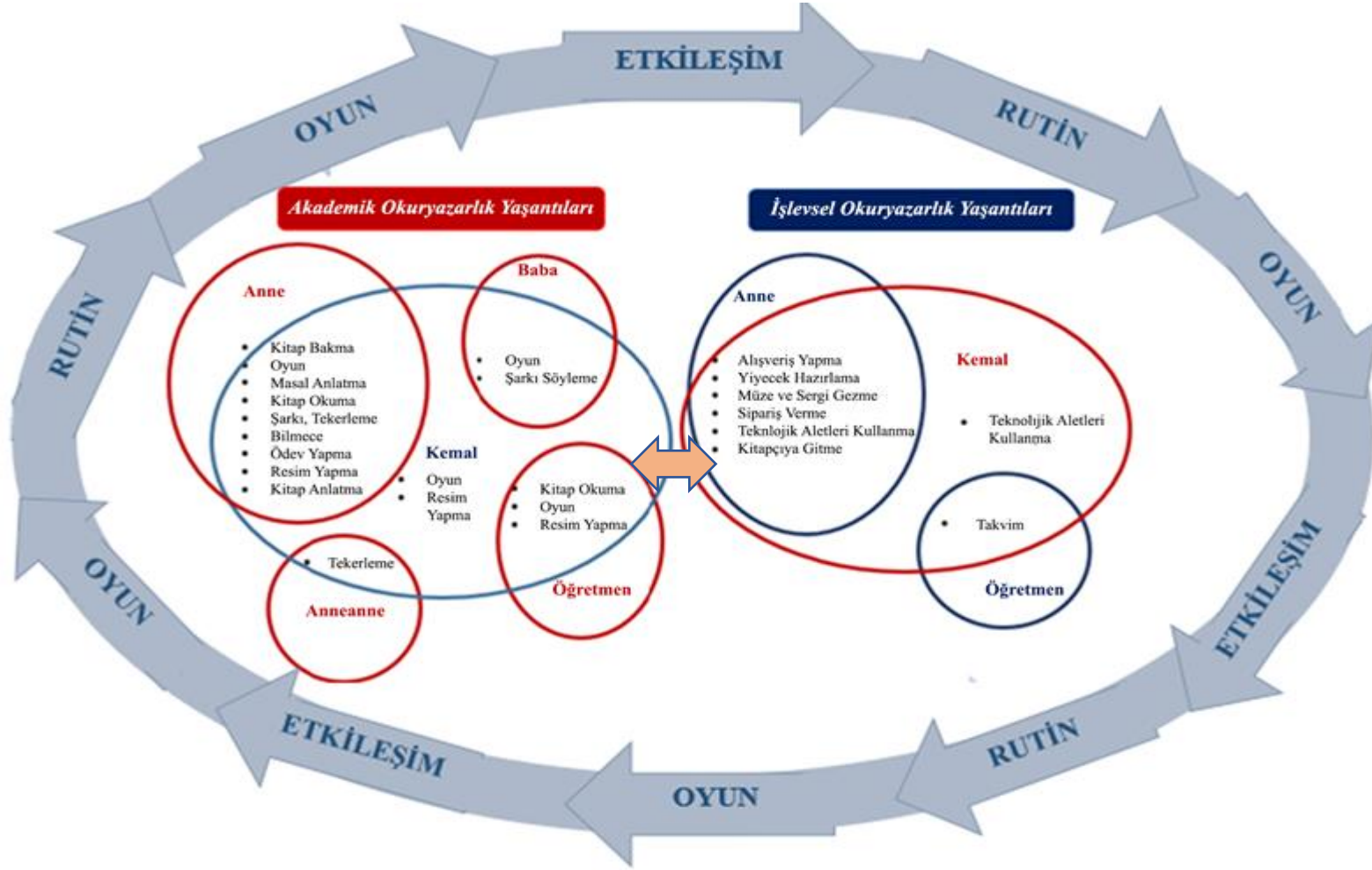
Kemal'in evdeki okuma yazma ortamında, çevresel yazıların bulunduğu görülmüştür. Çocuğun odasında; kapıda isminin yazılı olduğu kağıt, dolabında asılı olan takvim, rafta duran kitaplar ve oyuncaklarının üzerindeki yazılar bunlara örnektir. Kemal mutfakta ise; buzdolabının üzerindeki etkinlik listelerindeki ve anneye ait listelerdeki yazılarla karşılaşmıştır. Ayrıca evdeki kumanda, televizyon, mikser, çamaşır makinesi gibi aletlerin üzerindeki yazıları da görmüştür. Ev ortamındaki, zengin okuma yazma ortamının işiten ve işitme kayıplı çocukların yazılı dil farkındalığı ve alfabetik bilgi gibi gelişen okuryazarlık becerilerini desteklediği belirtilmiştir. Ayrıca bu çevre, çocukların sözlü dil becerilerini geliştirecek etkileşimlerin kurulmasına fırsat sağlaması açısından da önemlidir (Snow vd., 1998, s. 42-61; Shirmer, 2005, s. 114). Çevresel yazıların yanı sıra; Kemal'in ev ortamında çeşitli okuma yazma materyalleri olduğu da görülmüştür. Kemal'in sözcük kitabı, etkinlik kitapları ve hikaye kitapları gibi farklı türlerde 32 tane kitabının yanı sıra; defterleri, kağıtları, kurşun kalemleri ve boya kalemleri vardır. Bu materyaller Kemal'in ulaşabileceği bir dolabın içine yerleştirilmiştir ve Kemal istediği zaman okuma ve yazma materyallerini dolabından alabilmiştir. Alanyazında; çocuklara okuma yazma materyalleri sağlamanın, gelişen okuryazarlığı desteklemenin ilk adımı olduğu ifade edilmiştir (Roskos ve Christie, 2001, s. 60). Bu bağlamda; ailesinin, Kemal'e erken dönemde okuma yazma becerilerini destekleyecek materyaller sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kemal'in yakın çevresinde ise; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki bireysel eğitim sınıfında takvim, mevsim şeridi ve öğretmenin kullandığı sınıf panosunda çevresel yazılar bulunduğu görülmüştür. Kemal'in devam ettiği anaokulundaki sınıf ortamının gözlenememiş olması ise araştırmanın sınırlıklarından biridir. Bunların dışında, Kemal yakın çevresinde; market isimleri, sokak yazıları, logolar, market camlarındaki, ürün ambalajlarındaki, etiketlerdeki ve otobüs durağındaki yazılar gibi birçok çevresel yazı ile karşılaşmıştır. Alanyazında, çocukların yazılı çevrelerinin önemini yanı sıra; bu çevrede deneyimledikleri etkileşimlerin gelişen okuryazarlığı desteklediği vurgulanmıştır. Araştırmalar; çocukların okuma yazma ortamlarında, çeşitli türlerde erken okuma yazma yaşantılarının olduğunu ortaya koymuştur. Bu yaşantıların doğasının, çocukların gelişen okuryazarlığını bir bütün olarak etkilediği belirtilmiştir. (Clay, 2015, s. 25-40; Strickland ve Morrow, 1990, s.

518; Whitehead, 2002, s. 269-287). Kemal'in ev ortamındaki ve yakın çevresindeki yaşantıların doğası da, onun gelişen okuryazarlık becerilerini ne tür yaşantılar içerisinde edindiğini ve okuryazar davranışlarını nasıl sergilediğini anlayabilmek açısından önemlidir.

4.1.3. İşitme kayıplı çocuğun erken okuma yazma yaşantıları ve gelişen okuryazarlık becerileri

Çocukların okuma yazma yaşantılarının türleri, günlük rutinleri içerisinde akademik ve işlevsel okuryazarlık yaşantıları olarak belirtilmiştir. Akademik okuryazarlık yaşantıları; kitaplarla, gazete ve dergilerle ilgili yaşantılar, masal anlatma, şarkı, tekerleme ve bilmece söyleme, resimler ve çizimler yapma gibi yaşantılardır (Dyson, 2005, s.169; Whitehead, 2002, s. 269-287). Teknolojik aletlerin kullanımını izleme ya da deneyimleme, takvime bakma, faturalarla ve yemek tarifiyle olan yaşantılara katılma, yetişkinle birlikte alışveriş listesi hazırlama, mektup yazma, kitapçı, kütüphane ve müze ziyaretleri, restorandaki yazılarla ilgilenme gibi yaşantılar ise işlevsel okuryazarlık yaşantıları olarak ifade edilmiştir (Morrow, 2009, s. 380; Strickland ve Morrow, 1990, s. 518). Araştırmanın sonucunda Kemal'in benzer bileşenler içinde, aynı türlerde okuma yazma yaşantılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kemal'in etkileşim-rutin-oyun bileşenleri içerisindeki akademik ve işlevsel okuryazarlık yaşantılarına ilişkin Şekil 4.1'deki model ortaya çıkmıştır.



Şekil 4.1. Kemal'in Okuma Yazma Yaşantılarına İlişkin Modelin Gösterimi

4.1.3.1. Kemal'in okuma yazma yaşantılarının türleri

Kemal'in ev ortamında ve yakın çevresinde, Şekil 4.1'deki modelde görüldüğü gibi çeşitli akademik ve işlevsel okuryazarlık yaşantıları deneyimlediği belirlenmiştir. Kemal'in gözlemlenen akademik okuryazarlık yaşantılarına bakıldığında; kitap bakma, kitap okuma, kitap anlatma, masal anlatma, şarkı, tekerleme ve bilmece söyleme, ödev yapma, resim yapma ve oyun oynama gibi yaşantılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kemal'in gözlemlenen işlevsel okuryazarlık yaşantılarında ise; televizyon izleme, telefon kullanma, çamaşır makinesini kapatma, takvimle ilgili yaşantılar, yiyecek hazırlarken tarif defterine bakma, alışveriş yaparken etiketleri ve ürün ambalajlarını, markalarını görme ve inceleme, müze ve sergi gezisi, kitapçıya gitme, sipariş vermeden önce menüyü inceleme gibi yaşantılar bulunduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazınla karşılaştırıldığında; Kemal'in gözlenen akademik ve işlevsel okuryazarlık yaşantılarının birçoğu, işiten ve işitme kayıplı çocukların günlük rutinlerinde gelişen okuryazarlık yaşantılarını destekleyen yaşantılar olarak ortaya çıkmıştır (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Dyson, 2005, s. 169; Morrow, 2007, s. 1-17; Ruiz, 1995, s. 206-217; Uzuner, 1993, s. 1-225).

Kemal'in akademik okuryazarlık yaşantılarında, alanyazından farklı olarak “ödev yapma” yaşantısının olduğu belirlenmiştir. Bu durumun; ailenin kendine özgü niteliklerinden doğduğu düşünülmüştür. Çünkü çocukların erken okuma yazma yaşantılarının, ailenin geçmişine, yaşantısına ve kültürel özelliklerine göre değişiklikler gösterebileceği ifade edilmiştir (Brice Heath, 1983, s. 200-245; Uzuner, 1993, s. 1-225). Kemal'in destek eğitim almak için devam ettiği özel eğitim kurumunda, öğretmenin bireysel eğitimlerde yapılan etkinlikleri anneye anlattığı gözlenmiştir. Alanyazında; işitme kayıplı çocukların ailelerinin, çocuklarının sözlü dil ve erken akademik becerilerini desteklemek amacıyla özel eğitim merkezlerindeki öğretmenleri model alarak; ev ortamında birtakım etkinlikler yapabildikleri belirtilmiştir (Yıldırım Doğru, 2013, s. 74-78). Öte yandan; annenin geçmişinde, babasının hazırladığı etkinliklerle ev ortamında ödev yapma yaşantılarının olması; Kemal'le birlikte gerçekleşen ödev yapma yaşantılarına “anne ödevleri” ile yansımış olabilir. Çünkü çocukların okuma yazma yaşantılarında, ailenin okuryazarlık geçmişinin de etkili olabileceği vurgulanmıştır (Brice Heath, 1983, s.200-245 Dyson, 2005, s. 169; Teale, 1995; s. 97). Aynı zamanda Kemal'in annesi okul öncesi öğretmenliği mezunudur. Bu doğrultuda; Kemal'in ödev yapma yaşantısının; çocuğun destek eğitim aldığı özel eğitim ve rehabilitasyon

merkezindeki öğretmen-anne etkileşiminin, annenin okul öncesi öğretmeni olmasının ve kendi okuryazarlık geçmişinin ortak bir etkisi olduğu söylenebilir.

4.1.3.2. Kemal'in okuma yazma yaşantılarının doğası

Kemal'in erken okuma yazma yaşantılarının doğasına bakıldığında; bu yaşantıların rutin ve rutin olmayan yaşantılar olarak gerçekleştiği söylenebilir. Kemal'in okuma yazma yaşantılarında ev ortamında ve yakın çevresinde gerçekleşen kitaplarla ilgili yaşantılar, masal anlatma, şarkı, tekerleme ve bilmece söyleme yaşantıları, ödev yapma, resim yapma, oyunlar, teknolojik aletlerle yaşantılar, alışveriş, yiyecek hazırlama, restorana gitme, kitapçıya gitme ve takvim yaşantılarının; Kemal'in rutin yaşantıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kemal'in bu yaşantıları rutin olarak deneyimlemesi; her bir yaşantının kendi doğasıyla ve katılanların rolleriyle, Kemal'in gelişen okuryazarlık becerilerini bir bütün olarak etkilemiştir. Çünkü çocukların erken dönemdeki okuma yazma yaşantılarının doğasının, onların gelişen okuryazarlık becerilerini edinmelerini ve okuryazar davranışları sergilemelerini sağladığı vurgulanmıştır. Bu yaşantılarda; dinleme, konuşma, okuma ve yazma gelişiminin iç içe olması ve çocukların gelişen okuryazarlığını bir bütün olarak desteklemesi gelişen okuryazarlığın temel ilkelerinden biridir (Teale ve Sulzby, 1986, s. VI). Ayrıca çocukların rutinlerinde okuma yazma yaşantılarının yer alması, okuma yazmanın düzenlenmesine ve işlevine ilişkin bilgilerini artırır (Clay, 1975, s. 7-62). Bu nedenle; Kemal'in okuma yazma yaşantılarının hem rutin, hem de çeşitli olmasının; okuma yazmaya ilişkin bilgi ve deneyimlerini artırdığı söylenebilir.

Rutin okuma yazma yaşantılarının çocuklara tekrar fırsatları sağlamasının yanı sıra; merak uyandırıcı ve rutinin dışında olduğu için farklı ve uyarıcı yaşantıların da çocuklar için önemli olduğu vurgulanmıştır (Morrow, 2009, s. 378-382). Araştırma sürecinde Kemal'in annesi, kuzeni ve halasıyla birlikte rutin olmayan müze ve sergi gezisi yaşantısı gözlenmiştir. Annenin, Kemal'in artık anlayabileceğini düşündüğü için müzeye götürmeye karar vermiş olması, bu tür yaşantıların aile ve çocuk için *henüz* rutin olmadığını gösterebilir. Ayrıca alanyazında; ailenin yaşadığı çevrenin kültürü bakımından uyumlu, sürdürülebilir, anlamlı ve ailenin amaçlarına uygun yaşantıların, çocuğun rutin yaşantıları arasına girebileceği belirtilmiştir (Weisner, 1998, s. 74). Müze ve/veya sergi gezisi gibi yaşantıların; annenin güncel bir anma gününe ilişkin planladığı bir yaşantı olması ve ailenin yaşadığı kültürel çevre fırsatları açısından sürdürülebilir,

uyumlu ve anlamlı olması bakımından çocuk ve ailenin yaşantısında daha sonra da karşılaşılabileceği düşünülmüştür.

4.1.3.3. Kemal'in okuma yazma yaşantılarının doğası içinde yetişkinlerin rolleri

Kemal'in günlük rutinleri kimi zaman tek başına; kimi zaman ise; çevresindeki yetişkinlerle etkileşimli olarak gerçekleşmiştir. Çocukların, okuma yazma yaşantılarında; yetişkinlerin bilerek ya da farkında olmadan sergiledikleri okuryazar davranışlarını model aldıkları belirtilmiştir (Morrow, 2009; s. 378 ; Schirmer, 2005, s. 13; Uzuner, 1996, s. 95-103). Kemal'inyetişkinle birlikte geçirdiği okuma yazma yaşantılarında da, yetişkinler Kemal'e okuryazar davranışlarında model olmuşlardır. Annesi kitaplarla ilgili yaşantılarda; Kemal'e kitabı doğru tutma, sayfalarını çevirme, yazıyı takip ederek okuma, ses tonunu kullanma gibi okuryazar davranışlarında model olmuştur. Alışveriş yaşantısında; etiketlere bakma, yiyecek hazırlarken; tarif defterinden malzemeleri okuma gibi davranışlarla işlevsel okuryazarlığını model olarak desteklemiştir. Ödev yapma yaşantılarında; anne çalışma kağıdı hazırlarken, Kemal annesinin kağıda çizgiler çizdiğini görmüştür. Kurallı oyunlar oynarken, anne sıra almış ve kuralların dışına çıkmamıştır. Aynı zamanda; Kemal, annesinin evdeki çamaşır makinesi, mikser, televizyon, telefon gibi teknolojik aletleri kullanırken izlemiştir. Okuma yazma yaşantılarında Annesi Kemal'e farkında olmadan model olduğu durumlar da olmuştur. Alışveriş sonrasında fişleri okurken ya da okul döneminde kendi kitap okuma saatinde roman okurken annesi Kemal'inbulunduğu ortamda kendi okuryazarlık alışkanlıklarını sergilemiştir. Tüm bu okuma yazma yaşantıları içerisinde, genellikle annenin Kemal'le tüm günü geçiren aile üyesi olması nedeniyle; Kemal'e okuryazar davranışlarında rol model olduğu söylenebilir. Kemal'e okuma yazma yaşantılarında model olduğu gözlenen diğer yetişkinler ise; babası, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeni ve anneannesidir. Kemal babasının telefon kullandığını, anneannesinin parmak oyunuyla tekerleme söylediğini ve öğretmenin kalem, kağıt kullandığını, kitaptan kitap seçtiğini görmüştür. Buna ek olarak; anaokulundaki öğretmeni ve arkadaşları da Kemal'e okuma yazma yaşantılarında model olmuş olabilirler. Ancak araştırmacının anaokulundaki yaşantıları gözleme izni olmadığı için; buradaki ortamın özelliklerin, yaşantılardaki etkileşimlerin, katılımcıların ve rollerinin belirlenememiş olması araştırmacının sınırlılıklarından biridir.

Araştırma sürecinde; çevresindeki yetişkinlerden biri de araştırmacının kendisi olmuştur. Çocuğun okuma yazma yaşantılarının bağlamında gözlenebilmesi, araştırmacının katılımcı gözlemci rolüyle saha notları tutmasını gerektirmiştir. Dolayısıyla araştırmacı, saha notları tutarken yakın çevresinde yazıyla ilgili Kemal'e okuryazar davranışlarında model olan yetişkinlerden biridir. Ancak yazılarıyla ilgili Kemal'le herhangi bir etkileşime girmemeye özen göstererek, gerektiğinde ve uygun olduğunda gözlem verilerini video kayıtları ile toplayarak çeşitli önlemler almıştır.

Çocukların erken okuma yazma yaşantılarında; okuma yazma ortamının özelliklerinin ve yetişkinlerin çocuklara model olmalarının gelişen okuryazarlığı desteklediği kabul edilmiştir. Bunların yanı sıra araştırmacılar; yaşantılarda çocukla kurulan etkileşimin, çocukların okuma ve yazmanın amacını ve işlevini anlamlandırabilmesi açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır. Çünkü çocukların, yetişkinlerle kurdukları etkileşimler yoluyla dil ve okuryazarlık becerilerini düzenledikleri ifade edilmiştir (Uzuner, 1996, s. 96). Kemal'in erken okuma yazma yaşantılarında da yetişkinlerle kurduğu çeşitli sosyal etkileşimler gözlenmiştir.

Annesiyle birlikte olduğu erken okuma yazma yaşantılarında; annenin Kemal'in düzeyine uygun dil yönelterek "*ne?, nasıl? neresi? neden? sonra ne olacak? nereden anladın?*" gibi sorular sorduğu, Kemal'den aldığı cevapları bazen düzelttiği, bazen de cevabı kendisi vererek tekrar ettirdiği görülmüştür. Annenin okuma yazma yaşantılarındaki bu etkileşimlerde, Kemal'in sözlü ve yazılı dil becerilerini desteklerken; Vygotsky'nin okuma yazma yaşantılarında da varlığını vurguladığı yakınsal gelişim alanını kullandığı ve çocuğa *gerektiğinde gerektiği kadar destek olduğu* (scaffolding) söylenebilir (Vygotsky, 1978, s. 86). Örneğin; annesi yaşantılarda Kemal'in, kitapları ve masalları kendisinin seçmesine izin vermiştir. Kemal'in aynı kitaplara tekrar tekrar bakmak istemesini ve aynı masalların defalarca kendisine okumasını istemesine olumlu yaklaşmıştır. Bazen Kemal'e okuduğu sözcüklerin yazılarını göstermiştir. Kemal'in hazır olduğunu düşündüğünde, harflerin seslerini söylemiş ve sembollerini göstermiştir. Ayrıca annesi Kemal'le kitaplar yoluyla bilmediği nesnelere isimleri ve sözcüklerin anlamları hakkında konuşmuştur. Bazen de yazılarda ne yazdığını Kemal'in tahmin etmesini istemiştir. Masal anlatma yaşantılarında, ses tonunu ve vurgularını kullanmış, masaldaki karakterlerin özellikleri hakkında konuşarak masal anlatmış ve anlattığı masala ilişkin sorular yönelmiştir. Şarkı tekerleme ve bilmece söyleme yaşantılarında; bildiği şarkıları ve tekerlemeleri

söylemesini beklemiş, hatırlamadığı yerlerde kendisi söyleyerek Kemal'in dinlemesini sağlamıştır. Bu yaşantılarda şarkıların, tekerlemelerin ve bilmecelerin yazılarını da Kemal'e göstermiştir. Annesi bazen de kitap bakarlarırken sayfadaki resimden yola çıkarak Kemal'e bildiği şarkıları hatırlatmıştır ve birlikte söylemişlerdir. Kitaplar, masallar ve şarkıların iç içe olması ve bir yaşantıda yazılı ve sözlü dilin yanı sıra; ritim, kafiye ve seslerin kullanılması da Kemal'in rutinlerinin gelişen okuryazarlığın ilkeleriyle uyumlu olduğunun göstergelerinden biridir (Deford, 1981, s. 652-658).

Annenin okuma yazma yaşantılarındaki etkileşimlerde Kemal'e *gerektiğinde gerektiği kadar destekle* (scaffolding), Kemal'in gelişen okuryazarlığını desteklemesine ilişkin başka örnekler de görülmüştür. Örneğin, ödev yapma yaşantılarında, sayıları saymasını, yazmasını istemiş, önce ve sonra gelen sayılar hakkında konuşmuştur. Kemal doğru sayamadığında sözel ipuçları vermiştir ve bağımsız yazamadığında bazen noktalar koyarak birleştirmesini istemiştir. Resim yapma yaşantısında, Kemal'in resimlerinin ve çizimlerinin hikayelerini dinlemiş ve sorular sormuştur. Alışveriş yaşantısında, etikette yazan yazılara bakmasını istemiş ve anlayamadığı yerleri sözel olarak açıklamıştır. Restoranda menüyü incelerken, Kemal'in sıklıkla yediği ve adını unuttuğu yiyeceği resimden bulmasını istemiş ve yazısını göstererek adını okumuştur. Araştırmacılar, işiten ve işitme kayıplı çocukların annelerinin, okuma yazma yaşantılarında çocuklara okuryazar davranışlarında model olmanın yanı sıra; kurdukları destekleyici etkileşimlerle, çocukların, sözlü ve yazılı dil becerilerini geliştirmelerini sağladıklarını ve sesbilgisel farkındalıkları ile alfabeyle ilişkin bilgilerini artırdıklarını ortaya koymuşlardır (Clay, 2015, s. 77-79; Sulzby ve Teale, 1987, s. 6-119; Henderson, 1976, s. 502; Uzuner, 1993, s. 1-225). Tüm bu yaşantılarda annenin, Kemal'in bilişsel ve dil düzeylerine uygun olduğunu düşündüğü şekilde sözlü ve yazılı dil becerilerini, sesbilgisel farkındalığını ve alfabetik bilgisini bütüncül olarak desteklediği söylenebilir. Gelişen okuryazarlığın ilkelerinde; çocukların, erken dönemde çevresindeki yetişkinleri model alarak ve onlarla etkileşimler kurarak; sözlü ve yazılı dili birbiriyle ilişkili şekilde edindiği, okuma ve yazmanın amaçlarını ve işlevlerini de öğrendikleri belirtilmiştir (Teale ve Sulzby, 1986, s. VI). Dolayısıyla; annenin Kemal'le okuma yazma yaşantılarında kurduğu bu etkileşimlerin niteliklerinin, gelişen okuryazarlığın ilkeleriyle örtüştüğü görülmüştür.

Kemal'in okuma yazma yaşantılarında, annenin etkileşimlerde birincil amacının, çocuğun sözlü dil gelişimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annenin bu amacının;

alanyazında, ailelerin işiten çocuklarıyla gerçekleşen okuma yazma yaşantılarındaki amaçlarıyla örtüştüğü görülmüştür (Whitehead, 2002, s. 269-287). Ayrıca; annenin Kemal’le kurduğu etkileşimlerde yönelttiği dil ve yönelttiği soruların kalıpları; alanyazında işiten ve işitme kayıplı çocuklarla yapılan çalışmalarda, çocuğa yöneltilen dil ve sorularla (“-ne soruları”) benzerlik göstermiştir (Justice, 2006, s. 8-10; Uzuner, 1993, s. 1-225). Ancak araştırmada, okuma yazma yaşantılarında annenin Kemal’le etkileşimlerinde kullandığı stratejiler derinlemesine ele alınmamıştır.

Kemal’in özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde öğretmeniyle birlikte gerçekleşen okuma yazma yaşantılarında da, öğretmenin Kemal’le kurduğu sosyal etkileşimler olduğu gözlenmiştir. Bu etkileşimlerin genellikle takvim yapma, kitap bakma, resim yapma ve oyunlar gibi okuma yazma yaşantılarında çocuğun var olan düzeyi dikkate alınarak kurulduğu ve öğretmenin bilinçli bir şekilde çocuğu desteklediği (scaffolding) söylenebilir (Vygotsky, 1978, s. 86). Örneğin, öğretmen Kemal’le birlikte olduğu erken okuma yazma yaşantılarında, oynadığı oyunları bazen üzerinde durduğu kavramlarla, bazen de baktıkları hikayelerdeki karakter ve olaylarla ilişkili olarak planlamıştır. Kitaplardaki resimlerle ilgili sorular sorarak, Kemal’in cümlelerini sözdizimi açısından düzeltmiştir. Bazen de Kemal’in verdiği cevapları genişleterek tekrar etmesini beklemiştir ve/veya istemiştir. Kitapla ilgili bazı yaşantılarda, resimlere bakarak okur gibi yapmış ve Kemal’in okuduğu sayfayı resimlerden ipucu alarak bulmasını istemiştir. Daha sonra Kemal’in de benzer şekilde kitap sayfalarından birini seçmesini ve resmine bakarak sayfayı anlatmasını istemiştir. Kemal’in sayfadaki resmi anlatamadığı durumlarda, öğretmen Kemal’e sorular yönelterek anlatması için destek olmuştur. Kemal’in özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeniyle birlikte rutin olarak deneyimlediği bir diğer yaşantı ise, takvim yapmaktır. Takvim yaparken, öğretmen mevsimler, aylar, günler, yıl, ve hava durumu hakkında Kemal’e sorular yöneltmıştır. Bu etkileşimde ayların ve mevsimlerin yazılarının olduğu mevsim şeridini kullanmış, sözlü ve yazılı dil becerilerini desteklemiştir. Kemal’in bireysel derslerde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeniyle olan okuma yazma yaşantılarındaki uygulamalar ve etkileşimler, Karasu’ nun (2014, s. 297-312) İÇEM’de okul öncesi düzeydeki çocukların grup etkinlikleri içerisinde okuma yazmaya hazırlık becerilerini incelediği çalışmasında takvim ve hikaye kitabı bakma yaşantılarının bulgularıyla benzerlikler göstermiştir. Bu benzerliğin temel nedeninin; özel eğitim öğretmenin Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler

Öğretmenliği Programı'ndan mezun olması ve lisans eğitiminin dördüncü sınıfında bir yıl süreyle İÇEM'de staj uygulamasına katılması olduğu düşünülmüştür.

Kemal'in günlük rutinlerindeki okuma yazma yaşantılarının bazılarında, babası ve anneannesiyle etkileşimleri de gözlenmiştir. Bu yaşantılarda, babası Kemal'le birlikte, Kemal'in bildiği şarkıları söylemiş ve telefonla internete bağlanarak video uygulamalarından şarkıları dinletmiştir. Gözlemler esnasında genellikle işte olduğundan, Kemal'in babasıyla ev ortamındaki ve farklı ortamlardaki diğer okuma yazma yaşantıları gözlenememiştir. Kemal'in anneannesiyle olan yaşantıları ise; tekerleme söyleme yaşantısıdır. Anneannesi Kemal'in bildiği tekerlemeleri söylemesi için onunla parmak oyunu oynamıştır. İşiten ve işitme kayıplı çocukların okuma yazma yaşantılarında, ebeveynlerin haricinde büyükannelerin ve dedelerin de rol aldığı belirtilmiştir. Çocukların büyükanneleri ve dedeleriyle birlikte kitap bakma, masal anlatma, alışveriş yapma gibi çeşitli okuma yazma yaşantıları paylaştığı ifade edilmiştir (Morrow, 2009, s. 298-378). Kemal'in erken okuma yazma yaşantılarında rol alan aile üyelerinden biri de anneannesidir. Ancak Kemal'in anneannesiyle sadece tekerleme söyleme yaşantısı gözlenmiştir.

Alanyazında, oyunun tanımlanması zor bir kavram olduğu, ancak taşıdığı özellikler bakımından çeşitli şekillerde sınıflandırılabilceği belirtilmiştir. Ayrıca oyunlar, gelişen okuryazarlık ile ilişkili olmasıyla ve çocuğa doğası içinde hem sözlü ve yazılı dile ilişkin bilgiler, hem de okuryazar davranışları sergileyebilmesine fırsat sunmasıyla önemli yaşantılardır (Branscombe ve Taylor, 2000, s. 169-187). Kemal'in günlük rutinleri içinde yer alan oyunların ise; gerçek oyunlar olarak ve okuma yazma yaşantılarının tümünün çocuğun gözüyle oyun doğası taşıması açısından ele alınması anlamlı görülmüştür. Kemal'in günlük rutinlerindeki gerçek oyunların, sembolik, dramatik ve kurallı oyunlar olduğu görülmüştür. Kemal'in oyunları kimi zaman tek başına kimi zaman da yetişkinle birlikte gerçekleşmiştir. Kemal'in hayvanlarla, arabalarla ve legolarla oynadıkları bazı oyunların sembolik düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, çocukların günlük yaşamlarındaki ve hikayelerdeki olayları, karakterleri sembolik oyunlarına taşıdıklarını vurgulamışlardır (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55, Rowe, 2000, s. 4-13). Kemal de sembolik oyunlarında legolardan Pinokyo'nun burnunu yapmıştır. Başka bir oyunda ise, oyuncak itfaiye arabasının üzerinde olmayan bölümleri annesiyle birlikte baktıkları bir hikaye kitabındaki itfaiye arabasındaki yangın tüpü, hortum gibi nesnelere isimlerini sayarak

oyununa dahil etmiştir. Kemal'in gözlemlenen bu davranışlarının, sembolik oyunlarına okuma yazma yaşantılarını taşıdığına göstergeleri olduğu söylenebilir.

Kemal'in bazı oyunlarının ise dramatik oyunların özelliklerini taşıdığı gözlenmiştir. Dramatik oyunlar, çocukların bir olayı ya da karakteri canlandırmaya çalıştıkları ve rol oynama becerilerini geliştirmeye başladıkları oyunlar olarak tanımlanmıştır (Smilansky ve Shefatya, 2004, s. 103-126). Kemal'in tek başına olduğu oyunlarında tamirci ya da itfaiyeci olmasıyla, oyunlarının dramatik özellikler taşıdığı görülmüştür. Araştırmacılar, çocukların dramatik oyunlarında, kitapla ilgili yaşantılarından getirdikleri bilgilerle karakterleri ve/veya olayları dramatik oyunlarında canlandırabileceklerini ifade etmişlerdir (Roskos ve Christie, 2001, s. 60). Kemal'in de dramatik oyunlarında, bu oyunların gözlemlendiği tarihlerde sıklıkla baktığı itfaiyeci ve tamirci ile ilgili kitaplardan beslendiği düşünülmüştür. Öte yandan alanyazında, çocukların oyunlarının günlük yaşantılarındaki olaylarla da ilişkili olabileceği belirtilmiştir. Bu noktada, Kemal'in tamirci karakteri ile ilgili dramatik oyunları, babasıyla deneyimlediği günlük yaşantılarıyla da ilişkili olabilir.

Kemal'in yetişkinlerle oynadığı oyunların ise; sembolik, kurallı ve dramatik oyunlar olduğu belirlenmiştir. Kemal annesiyle birlikte oynadığı sembolik oyunlarda harflerin sembolleri ve sesleri hakkında konuşmuştur. Daha sonra ise, bu harf sembollerini kağıda çizmiştir. Annesiyle oynadığı kurallı oyunlarda ise, oyundaki karakterlerin isimlerinin yazılarıyla ilgilenmiş ve bildiği harf sembolleriyle ilgili etkileşime katılmıştır. Babasıyla ise, karşılıklı kale olarak belirlenen yerlere gol atmaya çalışmışlardır. Kemal'in, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeniyle birlikte baktıkları bir hikayeye ilişkin dramatik oyun etkileşimleri gözlenmiştir. Kemal bu oyunda kullanılacak malzemeleri gördükten sonra, oyunu hikayeye kendisi ilişkilendirmiş, oyunda rol almış ve öğretmenine de rol vermiştir. Gerçek oyunlara ilişkin bu gözlemler sonucunda; Kemal'in tek başına ve yetişkinle birlikte oynadığı oyunlarda, işiten yaşlılarına benzer şekilde gelişen okuryazarlık becerilerini sergilediği söylenebilir.

Gerçek oyunlarının yanı sıra; çocukların erken dönemde çevrelerindeki yaşantıları kendilerine özgü bir şekilde yorumlayarak, günlük rutinlerini oyun gözüyle gördükleri belirtilmiştir. Çünkü çocuklar için, günlük rutinlerde ciddiyet ve eğlence içinde sözlü ve yazılı dil gelişimini sağlayan her türlü iş oyundur (Bruner, 1972, s. 162; Guilbaud, 2003, s. 9-17; Heppner, 2016, s. 459-473; Tüfekçioğlu, 2008, s. 4). Kemal için; kitap

bakarken resimleri hakkında sohbet etmek, kitabı okur gibi yapmak, ödev yaparken kartondan sayılar kesmek, alışveriş yaparken etiketlere bakmak, yiyecek hazırlarken malzemeleri ambalajlarına bakarak bulmak, şarkılar, tekerlemeler, bilmece söylemek de oyun gibidir. Bu nedenle; Kemal'in günlük rutinlerindeki her bir okuma yazma yaşantısının kendisi için oyuna benzer etkileşimler ve etkileşim ürünleri olduğu söylenebilir. Özetlemek gerekirse; Kemal'in tüm okuma yazma yaşantıları rutin-etkileşim-oyun çerçevesinin içinde yer almıştır ve onun birçok okuyazar davranışını sergilemesine fırsat sağlamıştır.

Rutin olmayan müze ve sergi gezisi yaşantısında ise; Kemal, daha çok annesi ve kuzeniyle etkileşim kurmuştur. Birlikte müze olan eve girmeden önce tabelada müzenin adının yazdığını ve odaları gezerken evde eskiden yaşayan insanlar hakkında konuşmuşlardır. Müze çıkışında Atatürk'le ilgili sergilenen resimlere bakmışlardır ve hep birlikte bahçedeki çay bahçesinde zaman geçirmişlerdir. Bu yaşantıda Kemal, annesi ve halası düzenlenen kurslara ilişkin bir broşürü okuyarak sohbet ederlerken Kemal onları izlemiştir.

Kemal'in tüm okuma yazma yaşantılarına aktif olarak katılmıştır ve çeşitli okuyazar davranışları sergilediği gözlenmiştir. Kemal bu yaşantılarda kitabı doğru tutmuş, sayfalarını çevirmiş, yazıyla ilgilenmiş ve annesinin okuduğu yazıları gözüyle takip etmiştir. Ayrıca annesinin sorduğu soruları cevaplamış, bazen annesinin cevaplarını tekrar etmiştir. Kemal bu yaşantılarda, bildiği harflerin sesleri ve sembolleri hakkındaki etkileşimlere katılmıştır. Resim yaparken neler çizeceğine karar vermiştir ve amaçlı karalamalar, çizimler yaparak çizdiği resimleri annesine anlatmıştır. İşlevsel okuyazarlık yaşantılarında giysi etiketlerini okumaya çalışmıştır ve annesinin menüyü okurken gösterdiği yazıları takip etmiştir. Yazıyla ilgilendiği farklı yaşantılarda da, Kemal'in yazıları ve sayıları ayırt ettiği görülmüştür. Çevresinde gördüklerinden bahsederken “yazı” “harf” “resim” “sayı” ifadelerini doğru şekilde kullanmıştır. Ayrıca yazıların bir amacı ve işlevi olduğunu da farketmiştir. Bir kitabın içindekiler sayfasından okunmasını istediği masalın adını bulabileceklerini, tarif defterinden malzemeleri okuyabileceklerini söylemiştir. Ayrıca şarkı, bilmece ve tekerlemelerin farklı ritm özelliklerinin olduğunu farkına varmış, annesine bu yaşantılarda eşlik etmiştir. Yazım şekillerinden bilmece ve şarkıları ayırmaya çalışmıştır. Annesinin vurguladığı sözcük başı sesleri tekrar etmiştir. Kemal ayrıca kitaplarının ve masal kitabındaki masalların kendisine tekrar tekrar okunmasını istemiştir. Kemal kitabın bir

adı, masalların isimleri olduğunun farkındadır. Annesiyle kitap bakmaya başlamadan önce kitapların isimlerini kendisi söylemiştir. Hikayelerde geçen olayları, nesnelere günlük yaşantısıyla ilişkilendirerek birkaç sözcükle ifade etmiştir. Böylece Kemal okuma yazma yaşantıları içinde, alanyazında çocukların 4 yaşına kadar gerçekleştirmeleri beklenen gelişen okuryazarlık becerilerinin hemen hemen hepsini, 4 yaş sonrasındaki becerilerin ise bazılarını sergilemiştir (Snow vd, 1998, s. 42-61).

Kemal'in 4 yaşına kadar çocuklardan beklenen okuryazar davranışlarından kafiye kullanma ve oyun içinde yazı işlevi taşıyan karalamalara ilişkin becerilerinin gelişmekte olduğu düşünülmüştür. Örneğin, Kemal'in annesine bir kez kafiye kullanarak cevap verdiği gözlenmiştir. Bu durumun, gözlemlerin sınırlılığı olduğu düşünülerek anneden bilgi alınmış, ancak annesi de Kemal'in kafiye kullanmadığını belirtmiştir. Öte yandan Kemal'in tek başına olduğu yaşantılarda kafiye içermeyen kendi şarkılarını söylediği belirlenmiştir. Alanyazında, çocuklarda sesli oyunların, anlamsız sözcük oyunlarının ve şarkıların kafiyeleri fark etmeye ve zamanla kafiye kullanmaya dönüşen sesbilgisel farkındalık becerisinin parçalarından biri olduğu ifade edilmiştir (Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 856). Dolayısıyla Kemal'in günlük rutinlerinde yer alan şarkı, tekerleme ve bilmece söylemeye ilişkin yaşantılarının, zamanla Kemal'in kafiye kullanmasını geliştirebileceği söylenebilir. Aynı zamanda Kemal gerçek oyunları içinde yazı işlevi taşıyan karalamalar da kullanmamıştır. Ancak çocuklarda sembolik oyunların gelişimine ilişkin; nesnenin anlam taşıma özelliğinde önce fiziksel özellikleri benzer sembollerin birbirinin yerine kullanılmasıyla başladığı belirtilmiştir (Piaget, 2000, s.170-212). Örneğin Kemal'in oyunlarında at olarak varsaydığı oyuncak yine bir hayvan olan dinazor oyuncaktır. Bu nedenle, Kemal'in de fiziksel özellikleri birbirine benzer nesnelere sembolik oyun oynama düzeyinde olduğu düşünülmüştür. Öte yandan; gelişim ilkelerince; çocukların becerilerinin sürekli ve ileriye doğru birikimli olarak ortaya çıktığı vurgulanmıştır (Baltes, 1987, s. 611-626). Bu doğrultuda, Kemal'in amaçlı karalamalarını ve harflere benzer karalamalarını, ileride oyunlarına da taşıyabileceği düşünülebilir.

Kemal'in 4 yaş sonrasında çocuklardan beklenen gelişen okuryazarlık becerilerinden bazılarında da gelişim gösterdiği görülmüştür. Örneğin, Kemal'in araştırma sürecinin sonunda, 5 yaş 5 aylıkken on tane harf ve sesi tanıdığı bildiği sesleri sözcük başında farkedebildiği belirlenmiştir. Araştırmacının üç ay sonra yaptığı aile ziyaretinde ise; Kemal'in on yedi harfin sesini ve sembolünü tanıyor olduğu

öğrenilmiştir. Yine araştırma sürecinde, Kemal'in bildiği harflerden yazma denemeleri yaptığına ilişkin herhangi bir bulgu elde edilmemiştir. Ancak araştırmacılar çocukların 72 aylıktan 84 aya kadarki gelişim süreçlerinde, bireysel farklılıklarına bağlı olarak ayrı zamanlarda harflerle yazma denemeleri yapabileceklerini ve amaçlı karalamaların, çizimlerden sonra harf sembolü içeren resimlere ve yazma denemelerine dönüşeceğini vurgulamışlardır (Aram, Most ve Simon, 2008, s. 31-41; Schirmer, 2005, s. 134). Ayrıca araştırmacının yaptığı aile ziyaretinde annesinden, Kemal'in ilk defa ismini büyük harflerle bağımsız yazmış olduğu öğrenilmiştir. Bu durumun, Kemal'in bireysel gelişim süreci içinde zamanla bildiği harflerden yazma denemeleri yapacağını göstergelerinden biri olduğu söylenebilir. Kemal'in hikaye kitabı bakarken günlük yaşantısıyla ilişkili olarak verdiği örnekleri birkaç sözcükle ifade edebildiği görülmüştür. Kemal'in bu örnekleri henüz uygun cümlelerle anlatamıyor olmasının, işitme kaybına bağlı olarak sözlü dil becerilerinde yaşadığı zorluklardan kaynaklandığı düşünülmüştür (Turan vd., 2012, s. 142-150; Wie vd., 2007, s. 232-243). Ancak hikayelerdeki olaylar söz konusu olduğunda anlamlı yorumlar yapabildiği ve günlük yaşantısında hikayelerden öğrendiği dil kalıplarını kullanabildiği belirlenmiştir. Araştırma sürecinde okuma yazma yaşantıları içinde Kemal'in sözlü dildeki sözcükleri yazılarıyla eşleme ve sözcükleri yazılarından okumaya çalıştığına ilişkin bir okuryazar davranışı gözlenmemiştir. Bu durum, Kemal'in markaları, isimleri tanırken bütüncül sözcük tanıma yöntemlerini kullanabilmesi ancak henüz sesbilgisel yolla sözcük tanıma becerisinin gelişmemiş olmasıyla yorumlanabilir (Ege, 2015, s. 179-181). Öte yandan; araştırmacının aile ziyaretinde, anneden Kemal'in yazılı bir metin içindeki "et" sözcüğünü okuduğu öğrenilmiştir. Böylece Kemal'in, araştırma sürecinden sonra sesbilgisel yolla da sözcük tanımaya başladığı söylenebilir.

Okuma yazma yaşantıları, ailenin kültüründe, yaşantılarda sıklıkla rol alan yetişkinlerin okuryazarlık geçmişlerinden, görüşlerinden, inançlarından ve halihazırdaki okuryazarlık alışkanlıklarından etkilenebilir (Brice Heath, 1983, s.200-245 Dyson, 2005, s. 169; Teale, 1995; s. 97). Kemal'in erken okuma yazma yaşantılarının da, onunla tüm bir günü geçiren aile üyesi olan annesinin görüşlerinden, geçmişinden ve alışkanlıklarından etkilendiği ifade edilebilir. Örneğin, annenin okuryazarlık geçmişindeki masal anlatma yaşantısının, çocuğuna masal anlatma yaşantısının gerçekleşmesinde etkisi olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda, anneanne ve çocuğun birlikte tekerleme söyleme yaşantılarının da ailenin kültüründen etkilendiği belirtilebilir.

Ayrıca anne, kendisinin mevcut kitap okuma alışkanlığında, annesinin rol model olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun da, annenin okuma yazma alışkanlıklarında aile okuryazarlığının etkisinin bir kanıtı niteliğinde görülebilir.

Annenin okuryazarlık geçmişinin ve dolayısıyla aile kültürünün yanı sıra; çocukların okuma yazma gelişimlerine ilişkin düşünceleri de öğrenilmiştir. Anne, çocukların okuma yazmayı tek tek bütün harfleri tanıyarak öğrenebileceklerini ve kitap bakma, dergilerle ilgili yaşantılar gibi yaşantıların okuma yazmayla ilişkili olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Aynı zamanda, Kemal'in okumayla ve çevresel yazılarla ilgilendiğinin farkında olduğu görülmüştür. Annenin bu görüşleri, gelişen okuryazarlığın ilkeleriyle ve alanyazında işitme kayıplı çocukların ebeveynlerinin düşünceleriyle de uyumlu bulunmuştur (Durkin, 1963, s. 143-148; Teale ve Sulzby, 1986, s. VI). Bu doğrultuda; annenin, çocukların okuma yazma gelişimine ilişkin düşüncelerinin de Kemal'in okuma yazma yaşantılarındaki etkileşimlerle uyumlu olduğu belirtilebilir.

Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında; Kemal'in tek başına veya ev ortamında ve yakın çevresindeki yetişkinlerle olduğu gözlenen rutin ve rutin olmayan tüm bu yaşantılarının, alanyazında işiten çocukların günlük rutinlerinde belirtilen okuma yazma yaşantılarıyla sıklık ve nitelik açısından uyumlu olduğu belirtilebilir. Uygun okuma yazma ortamlarında nitelikli okuma yazma yaşantıları olan işitme kayıplı çocukların, işiten yaşlılarına benzer okuryazar davranışları sergilediği ortaya konmuştur (Browns, 1979, s. 106; Conway, 1985, s. 91; Ewoldt, 1985, s. 109; Truax, 1978, s. 300; Uzuner, 1993, s. 201). Kemal'in okuma yazma yaşantılarının içinde sergilediği okuryazar davranışlarında da görüldüğü gibi; Kemal'e sağlanan etkileşime dayalı okuma yazma yaşantıları, Kemal'in işiten yaşlılarına benzer şekilde okuryazarlık becerileri geliştirmesini sağlamıştır.

4.1.4. Araştırmanın sınırlılıkları

Araştırma raporunun tartışma ve sonuç bölümünde, alanyazın desteği ile araştırmanın birtakım sınırlılıklarının bulunduğu belirtilmiştir. Bu başlık altında sınırlılıklar kısaca özetlenmiştir.

- Araştırmanın nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiş olması nedeniyle, sonuçlar işitme kayıplı bir çocuk ve ailesi için geçerlidir ve genellenemez.

- Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmacının sahadaki veri toplama süreciyle sınırlıdır. Bu nedenle; çocuğun özellikle 0-3 yaş arasındaki bazı becerilerini destekleyen erken okuma yazma yaşantıları gözlenememiştir. Aynı zamanda; çocuğun 4 yaş sonrasındaki henüz gerçekleştiremediği becerilerin gelişiminin gözlenmesi de mümkün olmamıştır. Öte yandan; araştırmacının ailenin daveti üzerine yaptığı ev ziyaretinin, bazı becerilerin gelişimini açıklamada katkısının olduğu söylenebilir.
- Araştırma sürecinde yapılan gözlemler katılımcı gözlemci rolüyle, ailenin uygun olduğu zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının, tam katılımcı olamaması dolayısıyla çocuğun günlük rutinlerindeki tüm okuma yazma yaşantıları gözlenememiş olabilir. Aynı zamanda babanın gözlemler esnasında genellikle işte olması nedeniyle; çocuğun erken okuma yazma yaşantılarında babayla kurduğu etkileşimler yeterince gözlenememiştir.
- Araştırma sürecinde çocuğun yakın çevresindeki okuma yazma ortamlarından biri olarak ortaya çıkan anaokulu, M.E.B.'den resmi izin olmadığından gözlenememiştir. Anaokulundaki yaşantılara ilişkin bilgiler anneden öğrenilmiştir.
- İşitme kayıplı çocuğun özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde katıldığı grup derslerindeki erken okuma yazma yaşantıları, gruba katılan diğer öğrencilerin ailelerinden izin alınmadığı için gözlenememiştir.

4.2. Öneriler

4.2.1. İleriki araştırmalara ilişkin öneriler

- Türkiye’de farklı katılımcılarla, farklı ailelerde işitme kayıplı çocukların okuma yazma yaşantıları ve gelişen okuryazarlıkları incelenebilir.
- Okul öncesi dönemde erken okuma yazma yaşantıları sınırlı olan işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinin ele alındığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Okul öncesi dönemdeki işiten bir çocuk ve ailesi ile işitme kayıplı bir çocuk ve ailesinin; okuma yazma yaşantılarındaki etkileşimlerin ve çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinin değerlendirildiği, karşılaştırmalı durum çalışmaları gerçekleştirilebilir.

- İşitme kayıplı çocuğun annesiyle kitap bakma ve/veya kitap okuma yaşantılarındaki etkileşimlerde annenin kullandığı stratejilerin derinlemesine ele alındığı durum çalışmaları yapılabilir.
- Etkileşimli kitap okuma stratejilerinin anneye kazandırılabilceği bir program hazırlanarak, işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerileri uygulamalı durum çalışması ve/veya eylem araştırması ile ele alınabilir.
- Türkiye’de M.E.B.’in hazırladığı ve uyguladığı “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitimi Programı” kapsamındaki gelişen okuryazarlığa ilişkin maddeler doğrultusunda, okul öncesi eğitimi veren kurumlardaki uygulamaların niteliği incelenebilir.
- Okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarındaki okuma yazma ortamlarının ve erken okuma yazma etkinliklerinin iyileştirmesine yönelik eylem araştırmaları yapılabilir.
- Türkiye’de okul öncesi dönemde işitme kayıplı çocuğu olan ailelerin gelişen okuryazarlığa ilişkin bilgileri ve ev ortamındaki yaşantıları karma yöntemlerle ele alınabilir.
- İşitme kayıplı çocuklarla etkileşimli hikaye bakmanın sesbilgisel farkındalıklarını etkisi durum çalışmasıyla ve tek denekli araştırma yöntemiyle incelenebilir.

4.2.2. Uygulamaya ilişkin öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerine ve özel eğitim kurumlarında okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışan eğitimcilere gelişen okuryazarlığı destekleyecek etkinlik örneklerine ilişkin seminer/hizmet içi eğitim verilebilir.
- Ev ve okullarda zengin bir okuma yazma ortamının özelliklerini ve gelişen okuryazarlık etkinlik örneklerini içeren bilgi verici kitapçıklar hazırlanabilir.
- Aile eğitimi merkezleri yaygınlaştırılarak; erken dönemde okuma yazma becerilerinin de olduğu bir program hazırlanabilir.
- İl merkezlerinde okul öncesi dönemdeki çocuklar ve ailelerine yönelik okuma kulüpleri oluşturulabilir ve bu merkezlerden işitme kayıplı çocukların da yararlanması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (3.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Anderson-Yockel, J. and Haynes, O.W. (1994). Joint book-reading strategies in working-class african american and white mother-toddler dyads. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 583-593.
- Andrews, J. and Gonzales, K. (1991). Free writing of deaf children in kindergarten. *Sign Language Studies*, 73, 63-78.
- Andrews, J.F. and Byrne, A. ve Clark, M.D. (2015). Deaf scholars on reading: a historical review of 40 years of dissertation research (1973-2013): implications for research and practice. *American Annals of the Deaf*, 159 (5), 393-418.
- Aram, D., Most, T. and Simon, A.B. (2008). Early literacy of kindergartens with hearing impairment. *Topics in Early Childhood Education*, 28 (1), 31-41.
- Aram, D., Most, T. and 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.
- Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 2(5), 611-626.
- 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.
- Bergen, D. and 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: Lawrance Erlbaum Associates Inc.
- Bodner-Johnson, B. (1982). Describing the home as a learning environment for hearing impaired children. *The Volta Review*, 84 (7), 329-337.

- Bodrova E. and 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. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. (5.Baskı). Boston: Pearson Education, Inc.
- Bradley, A.B. and Jones, J. (2007). Sharing alphabet books in early childhood classrooms. *International Reading Association*, 452-463.
- Branscombe, N.A. and 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).
- Brice Heath, .S. (1983). *Ways with words language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Browns, F. (1979). Beginning reading instruction with hearing-impaired children. *The Volta Review*, 100-108.
- Bruner, J (1972). Child's play. J. Bruner (Ed.), (2006), *In search of pedagogy volume I: The selected works of Jerome S. Bruner* içinde (s. 162-166). Oxon: Routledge.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (2006). Readiness for learning. J. Bruner (Ed.), *In search of pedagogy volume I: The selected works of Jerome S. Bruner* içinde (s.47-56). Oxon: Routledge.
- Buran, A. (2015). Nitel araştırmada veri toplama. F.N. Seggie, Y. Bayyurt (Eds.). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 43-59). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Burnett, C. (2010). Technology and literacy in early childhood educational settings: a review of research. *Journal of early childhood literacy*, 10 (3), 247-270.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkökuldaki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 301-316.
- Chomsky, N. (1964). *Current issues in linguistic theory*. (1.Baskı). Paris:Mouton.

- Chomsky, N. (2006). *Language and mind* (3. Baskı). New York: Cambridge University Press.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. and Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev: A. Aypay, Ed.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Clark, V. E. (2003). *First language acquisition*. UK: Cambridge University Press.
- 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.
- Cobb J.E. (1962). Functional reading: A point of view. *Peabody Journal of Education*, 39 (4), 226-230.
- Constantine, J.L. (2004). *Relationships among early lexical and literacy skills and language-literacy environments at home and school*. Doktora Tezi, A.B.D:South Florida Collage of Education.
- Conway, D. (1985). Children recreating writing: a preliminary look at the purposes of free-choice writing of hearing impaired kindergarteners. *The Volta Review*, 87, 91-107.
- Creswell, J.W. (2012). *Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4. Baskı). Pearson.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: hacettepe üniversitesi beytepe anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (3), 489-509.
- Davey, L. (1991). The applications of case study evaluations. *Practical Assesment Research&Evaluation*, 2 (9), 1-5.
- 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.
- Deford, E.D. (1981). Literacy: reading, writing and other essentials. *Language Arts*, 58 (6), 652-658.

- DeWalt, K.M. and DeWalt, B.R. (2011). *Participant observation a guide for fieldworkers*. (2. Baskı). UK: AltaMira Press.
- Dickinson, D.K. and Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: effects of the literacy environment enrichment program. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260.
- Donahue, P. L. (2001). *The nation's report card fourth-grade reading 2000*. DIANE Publishing.
- 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.
- Dyson, H. A. (2005). Children out of bounds: the power of case studies in expanding visions of literacy development. J. Flood, S.B. Heath ve 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.
- Easterbrooks, R.S., Lederberg, R.A., Miller,M.E., Bergeron, P.J., and Connor McDonald,C. (2008). Emergent literacy skills during early childhood in children with hearing loss: strengths and weaknesses. *The Volta Review*, 108 (2), 91-114.
- Ege, P. (2015). Çocuklarda okuryazarlık gelişimi. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi içinde* (s. 171-190). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Elliot, J., Lee, W.S. and Tollefson, N. (2001). A reliability and validity study of the dynamic indicators of basic early literacy skills-midified. *School Psychology Review*, 30 (1), 33.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca Dolunay, A. ve Kudret Bahap, Z. (2014). Early childhood teacher's knowledge and classroom practices on early literacy. *Elementary Education Online*, 13 (4), 1449-1472.
- Ewoldt, C. (1985). A descriptive study of the developing literacy of young hearing-impaired children. *The Volta Review*, 87, 109-125.

- Ezell, H.K., Justice, L.M. and Parsons, D. (2000). Enhancing the emergent literacy skills of pre-schoolers with communication disorders: a pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, 16 (2), 121-140.
- Fein, G.G., Ardila-Rey, A.E. and Groth, LA. (2000). The narrative connection: Stories and literacy. K.A. Roskos, J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood research from multiple perspectives* içinde (s.27-44). New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates.
- Ferreiro, E. and Teberosky, A. (1983). *Literacy before schooling*. Portsmouth: Heinemann Publishing.
- Ganea, P.A., Ma, L. and DeLoache, J.S., (2011). Young children's learning and transfer of biological information from picture books to real animals. *Child Development*, 82 (5), 1421-1433.
- Garton, A. and Pratt, C. (1998). *Learning to be literate the development of spoken and written language*. (2.Baskı). UK:Blackwell Publishing.
- Geers, A.E. (2003). Factors affecting the development of speech, language and literacy with early cochlear implantation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*,33, 172-183.
- Girgin, Ü. (2003). İşitme engelli çocuklar için erken dönem okuma yazma eğitimi. U, Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi* içinde (139-163). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gleason, J. B. (2005). *The development of language*. (6.Baskı). Pearson Education Inc.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy, P.Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. H. Goelman, A. Oberg, F.Smith (Eds.), *Awakening to literacy* içinde (102-109). Exeter: Heinemann.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.
- Griffith, L.P., Beach, A.S., Ruan, J. and Dunn, L. (2008). *Literacy for young children a guide for childhood educators*. CA: Corwin Press.

- Guilbaud, S. (2003). The essence of play. F. Brown (Ed.), *Playwork theory and practice* içinde (s. 9-17). Buckingham: Open University Press.
- Gül Deretarla, E. ve Bal, S. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 12, 33-51.
- Güleç, G. (2008). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. (1.Baskı). Portsmouth: Heinemann Publishing.
- Halliday, M. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Harste, J., Burke, C. and Woodward, V. (1984). *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth: Heinemann.
- Helimoğlu Yavuz, M. (2013). *Masallar ve eğitimsel işlevleri*. (5.Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Heller, J.J. and O'Connor, E.J.P. (2006). Maintaining quality in research and reporting. R. Colwell (Ed.), *MENC Handbook of research methodologies* içinde (s.38-72). USA: Oxford University Press.
- Henderson, M.J. (1976). Learning to read: a case study of a deaf child. *American Annals of the Deaf*, 121 (5), 502-506.
- Heppner, H.D. (2016). Then what happened? Studying emergent literacy in the narrative play of preschool children. *Language and Education*, 30 (5), 459-477.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. New York: Ashton.

- 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. and 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. and 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.
- 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.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (3), 237-268.
- Lenneberg, H.E. (1969). On explaining language. *Science New Series*, 164 (3880), 635-643.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity a developmental perspective on cognitive science*. London: The MIT Press.
- Kretschmer, R.R., Kretschmer, W.L. ve Truax, R.T. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.
- Kümmerling- Meibauer, B. and Meibauer, J. (2005). First pictures, early concepts: Early concept books. *The Lion and the Unicorn*, 29 (3), 324-347.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2015). *Erken okuryazarlık 0-3 yaş arası çocuk kitapları*. (Çev.Ekin Uşşaklı). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Luckner, J. (2013). Using the dynamic indicators of basic early literacy skills with students who are deaf or hard of hearing: Perspectives of a panel of experts. *American Annals of the Deaf*, 158 (1), 7-19.

- Machado, J.M. (2012). *Early childhood experiences in language arts: early literacy* (10.Baskı). USA: Wadsworth.
- Macwhinney, B. (2015). Introduction: language emergence. B. MacWhinney, W. O'Grady, *The handbook of language emergence* içinde (s. 1-33).
- Makin, L. and Whitehead, R.M. (2004). *How to develop children's early literacy: A guide for professional carers and educators*. London: Paul Chapman Publishing.
- Maxwell, M. (1984). A deaf child's natural development of literacy. *Sign Language Studies*, 44, 191-224.
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design an interactive approach* (2.Baskı). London: SAGE.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation*. USA: John Wiley&Sons Inc.
- Miles, M.B. and Huberman, M.A. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev:A.Ersoy, S.Akbaba Altun). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Moon, C. and Wells, G. (1979). The influence of home on learning to read. *Journal of Research on Reading*, 2 (1), 53-62.
- Morphett, V.M. and Washburne, C. (1931). When should children begin to read?. *The Elementary School Journal*, 31 (7), 496-503.
- Morrow, M.L. (1988). Designing the classroom to promote literacy development. D. Strickland, L.M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: young children learn read and write* içinde (121-134). Newark: International Reading Association.
- 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.
- Most, T., Aram, D. and Andorn, T. (2006). Early literacy in children with hearing loss: a comparison between two educational systems. *The Volta Review*, 106 (1), 5-28.
- Nadin, S. and 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>.
- Neuman, B.S. (1996). Children engaging in storybook reading: the influence of access to print resources, opportunity, and parental interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 495-513.
- Neuman, B.S. and Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32 (1), 10-32.
- Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Child Development*, 79, 445-451.
- Onan, B. (2015). Metalinguistic units and paralinguistic indicators used in language teaching. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (29), 75-95.
- Pharness, G. and Weinstein, L. (2004). Community literacy: from home to work and back. J. Flood, S.B. Heath, D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts içinde* (386-393). London: Routledge.
- Piaget, J. (2000). *Çocukta zihinsel gelişim*. (Çev: H. Portakal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Reed, S. (2003). Beliefs and practices of itinerant teachers of deaf and hard of hearing children concerning literacy development. *American Annals of the Deaf*, 148 (4), 333-343.
- Rennie, S. (2003). Making play work: the fundamental role of play in the development. F.Browns (Ed.), *Playwork içinde* (s.18-31).
- Rhyner, P.M. (2009). *Emergent literacy and language development*. New York: The Guilford Press.
- Robertson, L. (2009). *Literacy and deafness listening and spoken language*. UK: Plural Publishing.
- Roskos, K.A. and Christie, F.J. (2000). A cognitive perspective. K.A. Roskos, J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood research from multiple perspectives içinde* (s. 1-60). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

- Roskos, K. and 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. and Christie, F.J. (2013). Gaining ground in understanding the play-literacy relationship. *American Journal of Play*, 6 (1), 82-97.
- Rottenberg, J.C. and 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.
- Sandvik, M.J., Daal, V. and Ader, J.H. (2014). Emergent literacy: preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14 (1), 28-52.
- Sarıkaya, E. ve Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 31-61.
- Sart, G. (2015). Gözlem. F.N. Seggie, Y. Bayyurt (Eds.). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 219-240). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schirmer, R.B. (2005). *Language & literacy development in children who are deaf*. (2.Baskı). MA: Allyn and Bacon.
- Seggie, F.N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntemi teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shapiro, J. and Doiron, R. (1987). Literacy environments bridging the gap between home and school. *Childhood Education*, 63 (4), 262-269.
- Singer, D.G., Golinkoff M.R. and Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play=learning how play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York: Oxford University Press.

- Skinner, F.B. (1974). *About behaviorism*. NY: Vintage Books.
- Smilansky, S. and Shefatya, L. (2004). *Facilitating play*. USA: PS&E Publications.
- Smith, F. (1988). *Understanding reading*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Snow, C.E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 165-189.
- Snow, C.E., Burns, M.S. and Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, E.C. and Goldfield, B.A. (1983). Turn the page please: situation specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10 (3), 551-569.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. USA: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative research studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Strickland, D. and Morrow, L.M. (1990). Emergent literacy: how young children learn to read. *The Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Sutton-Smith, B. (1971). Piaget on play: A critique. R.E. Herron, B.Sutton-Smith (Eds.), *Child's play* içinde (s.326-336). Florida: Robert E. Krieger Publishing.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favourite story books: a developmental study, *Reading Research Quarterly*, 20 (4), 458-481.
- Sulzby, E. and 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.
- Şahiner, N.V. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin anasınıflarında okuma-yazma öğretimi konusundaki görüşlerinin araştırılması istanbul ili şişli ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Şekerler S. (2015). Derinlemesine görüşme. F.N. Seggie, Y. Bayyurt (Eds.), *Nitel araştırma, yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s.186-201). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şener, T. (2012). *Koklear implantlı çocuklarda fm sistem kullanımının dil gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tannen, D. (1982). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Linguistic Society of America*, 58 (1), 1-21.
- Taşkın, N., Katrancı, M. ve Uygun, M. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesindeki okuma-yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 10 (4), 1102-1119.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy young children learning to read and write*. Portsmouth: Heinemann.
- Teale, W.H. (1995). Young children and reading: trends across the twentieth century. *Journal of Education*, 177 (3), 95-127.
- Teale, W.H. and Sulzby, E. (1986). Introduction: Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. Teale, W.H., Sulzby, E. (Eds.), *Emergent literacy* içinde (s.vii-xxii). New Jersey: Ablex Publishing.
- Teale, W. and Sulzby,E. (1989). Emergent literacy: new perspectives. D. Strickland, L.M.Morrow (Eds.), *Emerging literacy:young children learn to read and write* içinde (s.1-15). Newark: International Reading Association.
- Truax, R.R. (1978). Reading and language. R.R. Kretschmer, L.W. Kretschmer, R.R. Truax (Ed.), *Language development and intervention with the hearing impaired* içinde (279-309). Baltimore: University Park Press.
- Tuğluk, H.İ., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, İ.H. ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-81.
- Turan, Z., Küçüköncü D., Cankuvvet, N. ve Yolal, Y. (2012). Koklear implant ve işitme cihazı kullanan işitme kayıplı çocukların dil ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 4, 142-150.

- 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.
- Tüfekçioğlu, U. (2008). Okulöncesi eğitimde oyun ve önemi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta oyun gelişimi, beden eğitimi ve oyun öğretimi* içinde (s.1-35). 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.
- Vander Woude, J., Kleeck, A. and Vander Veen, E. (2009). Book sharing and the development of meaning. P.M.Rhyner (Ed.), *Emergent literacy and language development promoting learning in early childhood* içinde (s.36-77). NY: The Guilford Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weisner, T.S. (1998). Human development, child well-being, and the cultural project of development. D.Sharma, K.W. Fischer (Eds.), *Socioemotional development across cultures* içinde (s.69-85). USA: Jossey-Bass Publishers.
- Weiss, S.R. (1995). *Learning from strangers*. New York: The Free Press.
- Whitehead, M. R. (2002). *Developing language and literacy with young children*. (2.Baskı). London: Chapman.
- Whitehead, M. (2010) *Language and literacy in the early years 0-7*. (4.Baskı). London: SAGE.
- Whitehurst, G.J. and Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.
- Whitehurst, G.J. and Lonigan, C.J. (2001). Emergent literacy: development from prereaders. S.B. Neumann, D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* içinde (11-29). NY: Guilford Press.

- Wie O.B., Falkenberg, O.T. and 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, C. (2004). Emergent literacy of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (4), 352-365.
- Williams, L. C. (1994). The language and literacy worlds of three profoundly deaf preschool children. *Reading Research Quarterly*, 29 (2), 124-155.
- Wolcott, H.E. (2009). *Writing up qualitative research*. (3. Baskı). USA: SAGE.
- Yalçinkaya, F., Bayoğlu, B., Saraçbaşı, O. ve Belgin, E. (2007). Turkish adaptation of speech and language disorders test: “Preschool Language Scale, fourth edition: PLS-4. 7.European Paediatric Neurology Society Congress, Poster Presentation (s. 87).
- Yin, K.R. (2009). *Case study research design and methods*. (4.Baskı). UK: Sage Publications.
- Yıldırım Doğru, S. (2013). Erken çocuklukta özel eğitim. S. Yıldırım Doğru, N. Durmuşoğlu Saltalı (Eds.) *Erken çocukluk döneminde özel eğitim içinde* (s. 37-102). Ankara: Maya Akademi.

EK-1. Odak Çocuğa Ait Odyogram

T.C. SAĞLIK BAKANLIĞI

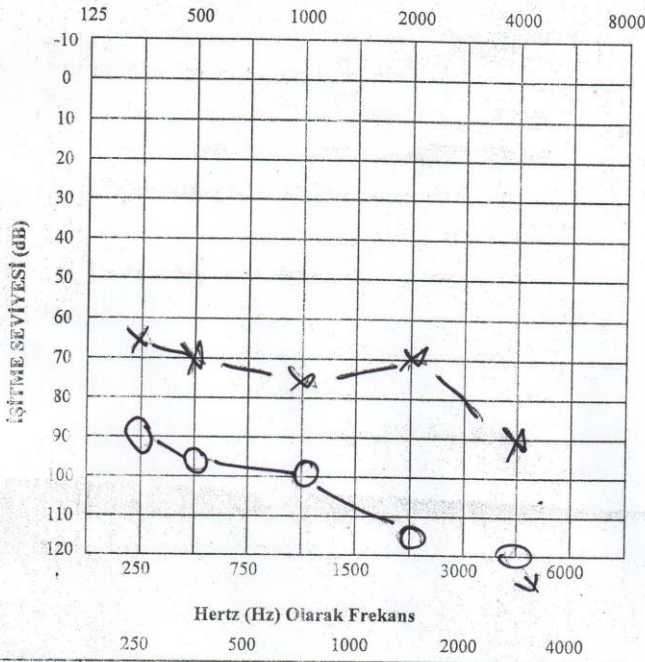
HASTANESİ

ODYOLOJİK BULGULAR

Adı Soyadı : K
Doğum Tarihi :
Adres : 3700
Telefon :

Tarih : 18.07.2014 K E
Sicil No :
Protokol No :
GSM :

SAF SES EŞİK ODYOGRAMI ISO - 1964



SEMBOLLER

		Sol (Mavi)	Sağ (Kırmızı)
Hava	Maskesiz	X	O
	Maskeli	[X]	[O]
Kemik	Maskesiz	>	<
	Maskeli	□	□

Saf Ses Ortalaması (dB) "PTA"

	Sol	Sağ
Hava		
Kemik		

Konuşmayı Anlama Eşiği (dB) "SRT"

Çift	Hplr	Sol	Sağ	Aletle

Konuşmayı Ayırt Etme (%) Speech Discrimination

Çift	Hplr	Sol	Sağ	Aletle
dB	dB	dB	dB	dB

Verilen Sesin İşitme Seviyesi

En Rahat Ses Yüksekliği (dB) "MCL"

Çift	Hplr	Sol	Sağ	Aletle

Tedirgin Edici Ses Yüksekliği (dB) "UCL"

Çift	Hplr	Sol	Sağ	Aletle

Timpanogram

SOL		SAĞ	
OKB :		OKB :	
Komplians: cc		Komplians: cc	
Sta.Imp. :	Aks O	Sta.Imp. :	Aks O

Testi Yapan

[Signature]
Odyometrist
T.781

Weber					
Frontal KE					
EİSİ (%)	Sağ				
	Sol				
Tone Decay (dB)	Sağ				
	Sol				
KISALTMALAR					
DY	: Davranış Yok	TY	: Test Yapılmadı	HS	: Hissediş Seviyesi
TP	: Test Yapılmadı	NA	: Netice Alınmadı	IS	: İşitme Seviyesi

Akustik Refleks Eşiği

Hz	Sol kontra	Sağ ipsi	Sağ kontra	Sol ipsi
500				
1000				
2000				
4000				

ASSR	
BERA	

Öneriler : *[Signature]*

KYS.FRM.314

EK-2. Odak Çocuğa Ait RAM Raporu



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
KAYMAKAMLIĞI
Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
Özel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu Raporu

T.C. Kimlik No		Baba Adı		Doğum Tarihi	05/07/2011
Adı Soyadı	K.	Anne Adı		Doğum Yeri	KARŞIYAKA
Adresi	/ İZMİR			İl/İlçe	İZMİR/
Okulu				Telefon	
Dosya No	K 1737	İnceleme No	5	Karar Tarihi	18/02/2016
				Karar Sayısı	40
Rapor Kayıt No	2691556	Rapor Başlangıç Tarihi	18/02/2016	Rapor Bitiş Tarihi	17/02/2017

EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANI

İşitme Yetersizliği Az İşiten
Dil ve Konuşma Güçlüğü

ÖNERİLEN ÖZEL EĞİTİM HİZMETİ

Yapılan Eğitsel Değerlendirme ve tanılama sonucuna göre:

26/12/2008 tarih ve 282 sayılı TTKB Kararı ile İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı doğrultusunda,

İşitme Eğitimi

Dil Eğitimi

26/12/2008 tarih ve 283 sayılı TTKB Kararı ile Dil ve Konuşma Güçlüğü Destek Eğitim Programı doğrultusunda,

Gelişimsel Dil

Akıcı Konuşma

modüllerini içeren destek eğitimi programı(lar)ndan yararlanması.

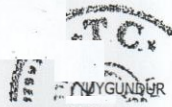
KARAR

Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen bireye önerilen destek eğitim programı ve ekteki eğitim planında yer alan ihtiyaçları doğrultusunda;
...1 Yıl... süre ile ...Bireysel ve Grup... destek eğitiminden yararlanılmasına oybirliğiyle / ovcokluğuyla karar verilmiştir.

BİREYİN GİDEBİLECEĞİ ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİ/BİRİMİ PROGRAMLARI

İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı (Bireysel-Grup)

Dil ve Konuşma Güçlüğü Destek Eğitim Programı (Bireysel-Grup)



22.02.2016

EK-3. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nden alınan Çocuğa Ait Okul Öncesi Dil Ölçeği 4 (PLS 4) Değerlendirme Raporu

Doğum Tarihi: 05.07.2011

Test Tarihi: 15.12.2016

Kurumumuzda 15.12.2016 tarihinde

“Okul Öncesi Dil Ölçeği” uygulanmıştır. Okul Öncesi Dil ölçeği sırasında yapılan gözlem sonucunda İşitsel algılaması ve İfade edici dil gelişiminin yaşıtları ile benzer seviyede olduğu tespit edilmiştir. İfade edici dil seviyesi 5:0, işitsel algılama yaşı ise 5:5 yaş seviyesindedir.

Öneriler;

İşitsel Algılamaya ilişkin olarak

- ✓ 49.soruda niteleyici kavramları anlamada (uzun, ince kuyruğu olanı göster);
- ✓ 52.soruda söylenen vücut parçalarını kendi üzerinde göstermede (kirpik-kaş, bilek);
- ✓ 53.soruda edilgen /pasif cümleleri anlamada (bebek tarafından öpülen dedeyi göster)

İfade Edici dile ilişkin olarak;

- ✓ 54.soruda geçmiş zaman ekini kullanmada (kaydı, kaymış);
- ✓ 49.soruda nesnelere gruplamada (yemek, yiyecek, oyuncak)

Davranışsal Gözlemler;

- ✓ Soruları cevaplarırken sık sık tereddüte düşmüştür. Doğru cevapları vermeden hemen önce birkaç kez yanlış cevapları verip sonra kendiliğinden düzeltmiştir. (büyük-uzun; gece-akşam; ön-yan gibi)
- ✓ Buna göre doğru cevaplarının sıkça pekiştirilip benlik algısının olumlu yönde desteklenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmaların somut olarak evde ya da burada sergilenmesinin görsel hatırlatıcı olarak kullanılması da uygun olabilir.

Psikolog

EK-4. Aydınlatılmış Onam Formu (Öğretmen)

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun, yakın çevresinde gerçekleşen okuma yazma yaşantılarını ve bu deneyimlerle işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini incelemek amacıyla yapılacaktır. Çalışma, Prof.Dr. Yıldız UZUNER tarafından yürütülmekte, Arş.Gör. Hilal ATLAR tarafından gerçekleştirilmektedir. Çalışmanın sonuçları ile işitme kayıplı bir çocuğun erken dönemdeki okuma yazma yaşantıları ve gelişen okuryazarlık becerileri betimlenecektir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, gözlemler, ses kaydı yoluyla görüşme, ihtiyaç duyulduğu takdirde video kaydı ve doküman toplama yoluyla sizden veriler toplanacaktır.
- Toplanacak olan verilerin gün ve saatleri sizinle birlikte belirlenecektir.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımoların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/tealep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

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

Danışman e-posta: yıldizuzuner@gmail.com

Araştırmacı Adı : Hilal ATLAR

Adres : Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi E Blok
No:216

İş Tel : 02223350580

Cep Tel: 0506 9223486

E-posta : hatlar@anadolu.edu.tr

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek, verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-5. Görüşme Soruları

Aile Görüşme Soruları

1- Kısaca kendinizi tanıtır mısınız?

2- Siz okuma yazmayı nasıl öğrendiniz?

Okula gitmeden önce öğrendiyse, destekleyici sorular:

- Evinizde aile üyelerinizden kimlerin okuma alışkanlığı var/vardı?
- Hatırladığınız kadarıyla, anne/babanız neler okurdu?
- Hatırladığınız kadarıyla okula gitmediğiniz yaşlarda ne gibi okuma yazma materyallerine ilginiz vardı?
- İlk okuduğunuz yazılar nelerdi?

3- Evde geçirdiğiniz bir günde çocuğunuzla neler yapıyorsunuz?

Kitap okuduğunu belirtirse, destekleyici sorular:

- Çocuğunuza ne zamandan beri kitap okuyorsunuz?
- Siz ya da ailenin diğer üyeleri çocuğunuza ne tür kitaplar okuyorsunuz?
- Çocuğunuzla kitap okurken neler yaşıyor?
- Siz çocuğunuza kitap okurken nelere dikkat ediyorsunuz?
- Çocuğunuza okuyacağınız kitapları kim seçiyor?
- Çocuğunuzun evde tahmini olarak kaç tane kitabı vardır?

Resim yaptıklarını belirtirse, destekleyici sorular:

- Çocuğunuzla birlikte resim yaparken neler paylaşıyorsunuz?

4- Sizce gün içinde yaşadığımız hangi olayların içinde okuma ve yazma var?

5- Sizce çocuğunuz okuma yazmayı nasıl öğrenecek?

- Çocuğunuz okuma ve yazmayı öğrenirken, işitme kaybının ne gibi etkilerinin olacağını düşünüyorsunuz?
- İşitme kaybından dolayı çocuğunuz okuma yazmayı öğrenmede zorluklar yaşarsa, neler yapabilirsiniz?

6- Sizce çocuğunuz okuma ve yazma becerilerinden hangisine ilgi duyar/duyuyor?

Okumaya daha çok ilgi duyduğunu düşünüyorsa, destekleyici sorular:

- Çocuğunuz kendisine kitap okumanızı istediğinde bunu nasıl ifade ediyor?
- Çocuğunuz kitap dışında yazılı olarak nelere ilgi gösteriyor? / Çocuğunuz evde ya da dışarıda hangi yazılara ilgi gösteriyor?

Yazmaya ya da yazılara daha çok ilgi duyduğunu düşünüyorsa, destekleyici sorular:

- Çocuğunuz bir şeyler yazmaya çalıştığı zaman neler yapıyorsunuz?
- Çocuğunuz sizi gün içinde bir şeyler yazarken gördüğünde ne yapıyor?

7- Siz günlük hayatta neler okuyorsunuz?

8-Ekleme istediğiniz bir şey var mı?

EK-6. Gelişen Okuryazarlık Becerileri Kontrol Listesi

GELİŞEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ KONTROL LİSTESİ

ADI-SOYADI:

TARİH:

0-3 YAŞ ARASINDAKİ BECERİLER	EVET	HAYIR	KISMEN	DÜŞÜNCELER
Kitapları kapak sayfalarından tanır.				
Kitap okuyormuş gibi yapar.				
Kitabın nasıl tutulduğunu bilir.				
Kitabın sayfalarını çevirir.				
Yakın çevresindeki kişilerle paylaşımli hikaye etkinliğine katılır.				
Hikaye dinlemekten hoşlanır.				
Yetişkinin kendisine kitap okumasını ister.				
Kitapları tekrar okumaya istekli olur.				
Kitaplardaki nesnelere adlandırır.				
Kitaplardaki karakterlere ilişkin yorumlar yapar.				
Resim ve yazıyı birbirinden ayırmaya başlar.				
Yazıları ve sayıları birbirinden ayırmaya başlar.				
Kitaplardaki resimlerle gerçek nesnelere arasında ilişki kurar.				

Yazının bir anlamı olduğunu fark eder. (Kendisine okunan yazıyı anlatır)				
Amaçlı karalamalar yapar.				
Harflere benzeyen karalamalar yapar.				
Sesli oyunlardan, anlamsız sözcük oyunlarından ve şarkılardan hoşlanır.				
İsmi yazılması gibi yazılara ilgi gösterir.				
Yetişkin yazması konusunda yönlendirir.				
3-4 YAŞ ARASINDAKİ BECERİLER	EVET	HAYIR	KISMEN	DÜŞÜNCELER
Hikaye dinlemekten ve hikayeye ilişkin konuşmaktan hoşlanır.				
Çevresindeki yazıları, logoları fark eder, tanır.				
Çevresindeki yazıların kitaptaki yazılar gibi olduğunu bilir. (Çevresinde gördüğü ve kitapta gördüğü yazıların "yazı" olarak adlandırıldığını ifade eder)				
Yazının kullanım çeşitliliğini ifade eder. (Yazının kime yazıldığını ve/veya yazının amacını ifade eder)				
Kendi ürünlerini yetişkinle paylaşır.				
Konuşmasında kitap dilindeki yeni sözcükleri ve dilbilgisel yapıları kullanmaya başlar.				
Dildeki tekrarlayan sesler dikkatini çeker.				

EK-6 DEVAMI. Gelişen Okuryazarlık Becerileri Kontrol Listesi

Sözel yönergeleri takip eder ve anlamlandırır.				
Hikayelerde olayların birbirini takip ettiğini algılar. (Örn: Bir sonraki olayın paylaşılmasını bekler/Soru yöneltilir/Sayfayı çevirmek ister)				
Kitaplardaki olayları kitap cümleleriyle anlatarak okuyormuş gibi yapar.				
Yazının soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilir. (Türkçe ve İngilizce gibi dillerde)				
Hikayelerde geçen olaylarla gerçek yaşantı arasında ilişki kurarak birkaç sözcükle ifade eder.				
Hikayelere ilişkin sorular sorar.				
Hikayelere ilişkin anlamlı yorumlar yapar.				
İsmi ilk harfini tanıır.				
Yakın çevresindeki kişilerin isimlerinin ilk harflerini tanıır.				
On tane harf sembolünü tanıyabilir ve harf-ses eşlemesi yapabilir.				
Sık kullanılan sözcüklerdeki sözcük başı sesleri fark eder.				
Oyun etkinliği içinde yazı işlevi taşıyan karamalar kullanabilir.				
Kafiye kullanmaya başlar.				
Harfleri ve sesleri tanıır.				
Hikayelerde birbirini takip eden olaylara ilişkin tahminlerde bulunur.				

4 YAŞ SONRASI BECERİLER	EVET	HAYIR	KISMEN	DÜŞÜNCELER
Hikayelerde geçen olaylarla gerçek yaşantı arasında ilişki kurarak kendi yaşantısından örnekler verir.				
Açıklama yaparken ve yeni bilgiler keşfederken betimleyici bir dil kullanır.				
Bildiği harfleri kullanarak yazma denemeleri yapar.				
Sık kullanılan yazılı dil kalıplarını taklit ederek yazma denemeleri yapar (isimler, markalar gibi)				
Yazma ve okuma gayretini gösterir (Örn: Hikaye yazmaya ve yazdığını okumaya çalışır)				
Sözlü dildeki sözcükleri yazılı formuyla eşler.				
Sözcük başı sesleri tanıır.				
Bir sözcüğü oluşturan harfleri tanımaya başlar.				
Yetişkinin göstererek okuduğu sözcüğü takip eder.				
Dinlediği sözcüğün içindeki sesleri bulmaya başlar.				
Sözcükleri yazılı formlarından okumayı dener.				
Yazılı dili günlük yaşamda işlevsel kullanabilir. (Örn: Logoları ve markaları tanıır / Aletleri üzerindeki yazıları tanıyarak kullanır / Resimlerinde, çizimler kullanarak bu çizimlerin ne ifade ettiğini anlatır.				

EK-6 DEVAMI. Gelişen Okuryazarlık Becerileri Kontrol Listesi

4 YAŞ SONRASI BECERİLER DEVAMI	EVET	HAYIR	KISMEN	DÜŞÜNCELER
Harf-ses eşlemesi yapar.				
Alfabedeki seslerin her birinin ismi olduğunu ve görsel olarak bir simge ile gösterildiğini bilir.				
Resimlerinde harf sembolleri kullanmaya başlar.				
Sık karşılaştığı sözcükleri kendiliğinden tanır.				
Yetişkin yardımıyla yazma denemeleri yapar.				

*Sözel ve/veya sözel olmayan davranışlara bakılmaktadır.

KAYNAKÇA

Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS)

Karniloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*, MIT Press.

Kümmerling Meibauer, B. (2015) *Erken okur-yazarlık 0-3 yaş arası çocuk kitapları*. Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Morrow, L.M. (2009) *Literacy development in the early years*, Pearson.

Snow, C. E., Burns, M. S., Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academies Press.

EK-7. Aydınlatılmış Onam Formu (Aile)

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun, yalın çemesinde gerçekleşen okuma yazma yaşantılarına ve bu deneyimlerle işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini incelemek amacıyla yapılacaktır. Çalışma, Prof.Dr. Yıldız UZUNER tarafından yürütülmekte, Arş.Gör. Hilal ATLAR tarafından gerçekleştirilmektedir. Çalışmanın sonuçları ile işitme kayıplı bir çocuğun erken dönemdeki okuma yazma yaşantıları ve gelişen okuryazarlık becerileri betimlenecektir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, gözlemler, ses kaydı yoluyla görüşme, ihtiyaç duyulduğu takdirde video kaydı ve doküman toplama yoluyla sizden veriler toplanacaktır.
- Toplanacak olan verilerin gün ve saatleri sizinle birlikte belirlenecektir.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/tealep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

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

Danışman e-posta: yıldizuzuner@gmail.com

Araştırmacı Adı : Hilal ATLAR

Adres : Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi E Blok
No:216

İş Tel : 02223350580

Cep Tel: 0506 9223486

E-posta : hatlar@anadolu.edu.tr

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek, verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-8. Aydınlatılmış Onam Formu (Çocuk İçin Vasiye)

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

(Reşit Olmayan Çocuk İçin)

Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun, yakın çevresinde gerçekleşen okuma yazma yaşantılarını ve bu deneyimlerle işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini incelemek amacıyla yapılacaktır. Çalışma, Prof.Dr. Yıldız UZUNER tarafından yürütülmekte, Arş.Gör. Hilal ATLAR tarafından gerçekleştirilmektedir. Çalışmanın sonuçları ile işitme kayıplı bir çocuğun erken dönemdeki okuma yazma yaşantıları ve gelişen okuryazarlık becerileri betimlenecektir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, gözlemler, ihtiyaç duyulduğu takdirde video kaydı ve doküman toplama yoluyla çocuğunuzdan veriler toplanacaktır.
- Toplanacak olan verilerin gün ve saatleri sizinle birlikte belirlenecektir.
- Çocuğunuzun kimliğini açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Araştırma sürecinde herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmamız durumunda toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

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

Danışman e-posta: yıldizuzuner@gmail.com

Araştırmacı Adı : Hilal ATLAR

Adres

: Anadolu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi E Blok

No:216

İş Tel : 02223350580

Cep Tel: 0506 9223486

E-posta

:hatlar@anadolu.edu.tr

Vasili olarak çocuğumun çalışmaya katılımını, tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çocuğumun katılımını sonlandırabileceğimi bilerek, toplanan bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Vasinin Adı Soyadı:

Vasinin Adı Soyadı:

Tarih:

Tarih:

İmza:

İmza:

EK-9. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Kararı

Kayıt Tarihi: 03.06.2016

Protokol No: 63053



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Okul Öncesi Dönemdeki İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Erken Okuma Yazma Yaşantılarının ve Gelişen Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Yıldız UZUNER
TEZ YAZARI:	Hilal ATLAR
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	–
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

İMZA/ TARİH

28.06.2016

Prof. Dr. Aydın AYBAR

Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK

Fen Bil. (Fen Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK

Sağlık Bil. (Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Esra CEYHAN

Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)

Prof. Dr. Bülent GÜNŞOY

Sos. Bil. (İkt. Fak.)

Prof. Dr. Münevver ÇAKI

Güz. San. (Güz. San. Fak.)