

İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Okulöncesi Dönemde Okumaya Hazırlık Becerilerinin Paylaşılan Okuma Etkinliği İle Desteklenme Sürecinin İncelenmesi

Aslı Gerek¹, H. Pelin Karasu² & Ümit Girgin³

Özet: Paylaşılan okuma, öğretmen ve çocuğun ya da az sayıda öğrencinin kitabı birlikte okuması şeklinde tanımlanmaktadır. Paylaşılan okuma, çocuğun okuma sürecine aktif katılımına fırsat sağlayan, dinleme ve anlama becerilerinin gelişimini destekleyen, sözlü dil becerilerine katkı sağlayan bir etkinliktir. Bu araştırmanın amacı, işitme kayıplı bir çocuğun okulöncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin paylaşılan okuma etkinliği ile desteklenme sürecinin incelenmesidir. Bu araştırma eylem araştırması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını; işitme kayıplı bir çocuk, araştırmacı, aile, anasınıflı öğretmeni ve geçerlik komitesi üyeleri oluşturmaktadır. Bu araştırmada verilerin çeşitlendirilmesi araştırmacı günlüğü, görüşmeler, uygulamaların ses kayıtları, belgeler, geçerlik komitesi toplantı kayıtları ve süreç ürünleri ile sağlanmıştır. Bunlarla birlikte, veri toplama aracı olarak dil düzeyi kendi içinde giderek artan seri hikaye kitapları hazırlanmıştır. Araştırma, uygulama sürecinden önce yapılan çalışmalar ve uygulama süreci olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinden önce çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerileri değerlendirilmiş, dönüşümlü olarak hikaye anlatma, paylaşılan okuma, tek kart resimdeki olayları paylaşma, şarkı söyleme ve izleyen etkinliklere yer verilmiştir. Ardından uygulama sürecine geçilmiş, şarkı söyleme, paylaşılan okuma ve izleyen etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sürecinde; işitme kayıplı çocuğun dinlediğini anlama ve anlatma becerilerine yönelik zorluklar yaşadığı görülmüştür. Bu sorunların çözümü amacıyla dinleme becerilerine odaklanılmış, anlatımını desteklemek için hikayedeki olaylara ilişkin sorular sorulmuş ve anlatım için rol model olunmuştur. Araştırma bulgularından yola çıkılarak, işitme kayıplı çocuğun dil becerilerine uygun hazırlanan ve sistematik olarak uygulanan paylaşılan okuma etkinliğinden fayda sağladığı söylenebilir.

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

DOI: 10.29329/mjer.2018.153.12

Exploration of The Process of Supporting Preschool Reading Readiness Skills of a Child With Hearing Loss Via Shared Reading Activity.

Abstract: Shared reading is defined as book reading activities in which teacher and a child read the book together in an one to one reading setting or teacher and a small group of students read the book together. Shared reading is an activity that provides an opportunity to children to be an active participant of reading process,

¹ Anadolu Üniversitesi, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Eskişehir / Türkiye

İrtibat Yazarı: asli.gerek@ozu.edu.tr

² Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, İşitme Engelliler Öğretmenliği, Eskişehir / Türkiye

³ Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, İşitme Engelliler Öğretmenliği, Eskişehir / Türkiye

supports the development of listening and comprehension skills, and contributes to oral language skills. The aim of this study is to examine the process of supporting early literacy skills of preschool children with shared reading activity. This research was designed as an action research. The participants of this study were a child with hearing loss, researcher, parents of child, kindergarten teacher and validity committee members. Researcher diary, interviews, audio records of practices, documents, records of validity committee meetings, and process products were the data collecting methods of this study. In addition to those methods, readability levels gradually increased storybook series were prepared as a data collecting tool. The research process consists of two stages which are before the practice period and practice period studies. Before the practice period participant's receptive and expressive language skills were assessed and story telling, story reading, sharing events on one picture card, singing songs and follow up activities were applied. During the research process, it was seen that child with hearing loss had some difficulties about listening comprehension and expressing what was listened. In order to solve those problems, activities were focused on participant's listening and comprehension skills' improvement. To support to express what was listened, story related questions were asked, and researcher has been a role model for expression. Based on research findings it might be said that child with hearing loss benefits from shared reading activities which were prepared based on language skills of child and applied systematically.

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

GİRİŞ

Okuma süreci sesbilgisel farkındalık, sözcük tanıma, çözümleme, okuduğunu anlama ve akıcılık gibi bileşenlerden oluşan karmaşık bir süreçtir (Ruddell, 2001; Sullivan ve Oakhill, 2015; Tompkins, 2014). Okuma becerisinin gelişiminin doğum ile başladığı ve tüm yaşam boyunca gelişmeye devam ettiği bilinmektedir (Cabell vd., 2009). Okulöncesi dönemde çocuklar okuma yönünü, metinlerin cümlelerden, cümlelerin sözcüklerden, sözcüklerin ise harflerden oluştuğunu ve yazının resimden farklı olduğunu fark etmeye başlamaktadırlar (Gunning, 2003; Schirmer, 2000). Benzer şekilde çocuklar bu dönemde karalamalar yapma, okuyormuş gibi davranma ve harfleri yazmaya çalışma şeklinde davranışlar göstermektedirler (Cramer, 2004). Tüm bunlar çocukların erken okuryazarlık becerilerini oluşturmaktadır. 2008 yılında yapılan Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli'nde (National Early Literacy Panel Report [NELP]) okulöncesi dönemde gelişmeye başlayan ve gelişimi devam eden beceriler; a) Alfabe bilgisi, b) sesbilgisel farkındalık, c) hızlı otomatik isimlendirme, d) isim yazabilme, e) sesbilgisel bellek, f) yazı ile ilgili kavramlar, g) yazı bilgisi, h) okumaya hazırlık, i) sözlü dil ve j) görsel işleme şeklinde ele alınmıştır (NELP, 2008). Bu becerilerin gelişiminde okulöncesi eğitim önemli yer tutmaktadır. Çünkü, bu becerilerin gelişiminin okulöncesi dönemde desteklenmesi formel okuma öğretiminin temelini oluşturmakta ve çocukların sonraki dönemlerde gösterecekleri akademik başarıyı etkilemektedir (Cabell vd., 2009; Machado, 2007; Morrow ve Tracey, 2007).

Okuma becerisi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kapsayan dil becerileri ile birlikte ve birbirini etkileyerek gelişmektedir. (Hoover ve Gough, 1990). Ancak, işitme kayıplı çocuklar, işitme kaybı sebebiyle dil becerilerinin gelişiminde gecikme yaşamaktadırlar (Musselman, 2000; Pakulski ve Kaderavek, 2004). Bu durum işitme kayıplı çocukların okuma becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemekte, ilerleyen süreçte metni okumalarını, anlamalarını ve anlatmalarını zorlaştırabilmektedir (Goldberg, 2016; Schirmer, 2000). Okuma ve yazma becerilerine ilişkin yapılan araştırmalarda işitme kayıplı çocukların normal işiten yaşlıları ile okulöncesi dönemde birbirine yakın okuryazarlık becerileri sergiledikleri görülmektedir (Williams, 2004). Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin formel okuma yazma öğretiminin temelini oluşturması, işitme kayıplı çocukların okulöncesi eğitiminin önemini arttırmaktadır. Bu noktada işitme kayıplı çocukların ihtiyaçlarına ve sahip oldukları dil becerilerine uygun, çeşitlendirilmiş okuma ve yazmaya hazırlık etkinlikleriyle okulöncesi eğitim programlarının hazırlanması gerekmektedir (Karasu, 2014; Schirmer, 2000). Bu etkinlikler; günlük olaylar hakkında konuşma, konu ile ilgili geziler düzenleme ve gezilere yönelik söyleşi ortamları sağlama, deney ve gözlemler yapma, konu anlatımı, şarkı ve tekerleme söyleme, sözcük oyunları, hikaye anlatma, sıralı kartlardaki olayları paylaşma, tek kart resimdeki olayları paylaşma, hikaye okuma ve izleyen etkinlikleri şeklinde sıralanabilir (Ör. Cabell vd., 2009; Cramer, 2004; Girgin, 2006; Gunning, 2003; Miller, 2005). Schirmer (2000) "*Eğer işitme kayıplı çocukların öğretmen ya da ebeveynleri düzenli olarak sadece bir etkinlik yapabilecek olsalardı, önerim kesinlikle hikaye okuma etkinliği olurdu.*" ifadesi ile okuma etkinliklerinin işitme kayıplı çocuklar için önemini vurgulamıştır.

Hikaye okuma etkinliklerinden *Paylaşılan okuma* (Shared reading), öğretmen ve çocuğun kitabı birebir ortamda okuması ya da öğretmenin küçük grupla kitap okuma etkinliğini birlikte yürütmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Tompkins, 2014). Paylaşılan okuma etkinliği, dinleme, anlama, alıcı ve ifade edici dil becerileri, yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık gibi erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yardımcı olmaktadır (Turan ve Topçu, 2018). Buna ek olarak yeni sözcük öğretimi, olayları tahmin etme ve ilişki kurma için gereken çeşitli stratejilerin öğretilmesi gibi amaçlarla da kullanılabilir (Er, 2016; Ergül, vd., 2015; Justice, Pullen ve Pence, 2008; Lonigan ve Whitehurst, 1998; McGinty vd. 2012; Spencer, Goldstein ve Kaminski, 2012; Towson ve Gallagher, 2016; Zucker vd., 2013).

Paylaşılan okuma etkinliğinden çocukların sağladıkları faydanın artırılması için materyal seçimi önemli bir yer tutmaktadır. Kitabın konusu, kitabın içeriği, içerdiği kavramlar çocuğun yaşına, dil düzeyine ve ilgisine uygun olmalıdır (Cunningham vd., 2004; Ergül, Sarıca, ve Akoğlu, 2016; Otaiba, 2004). Hikaye yapılarının tam olması ve okunabilirlik düzeylerinin çocuğun dil düzeyine uygun olması çocukların anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Buna ek olarak çocukların anlamalarını

desteklemek amacı ile hikayedeki olayları anlatan ve dikkat dağıtacak detayların olmadığı resimler bulunması önerilmektedir (Cramer, 2004).

İşitme kayıplı çocuklarla gerçekleştirilen paylaşılan okuma etkinliğine ilişkin yurtdışında yapılan araştırmaların sonuçları işitme kayıplı çocuklar ile normal işiten yaşlıtlarının birbirine yakın erken okuryazarlık becerileri sergilediklerini, bazı becerilerde işitme kayıplı çocukların normal işiten yaşlıtlarının gerisinde kaldığını, paylaşılan okuma etkinliğinin sözlü dil ve erken okuryazarlık becerilerini desteklediğini ve sözcük öğretimi için etkili bir uygulama olduğunu göstermektedir. DesJardin vd.'nin (2014), 60 normal işiten ve 45 işitme kayıplı çocukla yürütülen paylaşılan okuma etkinliğini inceledikleri araştırma sonuçlarına göre işitme kayıplı çocuklar ve normal işiten çocukların okuma sürecinde gösterdikleri katılımın ve okuma etkinliğinden aldıkları keyfin birbirine yakın olduğu, ancak işitme kayıplı çocuklarla çalışılırken daha fazla görsel ipucundan yararlanıldığı görülmüştür. Benzer şekilde Williams ve McLean (1997), yaptıkları araştırmada işitme kayıplı çocuklarla okul ortamında yürütülen paylaşılan okuma etkinliğini incelemişler ve paylaşılan okumanın işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyen, sözcük öğretimi için etkili bir uygulama olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Werfel, Lund ve Schule (2015), işitme kayıplı çocuklar ve normal işiten çocukların erken okuryazarlık becerilerini paylaşılan okuma etkinliği ile karşılaştırmıştır. Araştırma sonucuna göre işitme kayıplı çocuklar ve normal işiten çocukların alfabe bilgisi açısından birbirine yakın düzeyde olmakla birlikte sözcük bilgisi açısından işitme kayıplı çocuklar daha geride kalmaktadır. Paylaşılan okuma ile ilgili ulusal alanyazına bakıldığında çoğu araştırmanın normal işiten çocuklarla gerçekleştirildiği, bu araştırmaların bazılarının okuma etkinliği ve yetişkin-çocuk etkileşimini konu aldığı (Çelebi-Öncü, 2016; Işıkçioğlu-Erdoğan, 2016; Işıkçioğlu-Erdoğan, vd., 2016; Işıkçioğlu-Erdoğan, Şimşek ve Canbeldek, 2017; Yıldız-Bıçakçı, Er ve Aral, 2017; Yıldız-Bıçakçı, Er ve Aral, 2018) ve bazı araştırmalarda paylaşılan okuma, dil gelişimi ve yazı farkındalığının ele alındığı görülmüştür (Bayraktar, 2018; Efe ve Temel, 2018, Tetik ve Işıkçioğlu-Erdoğan, 2017). Ayrıca okulöncesi dönem yapılan paylaşılan okuma etkinliklerinin ilkökul öğrencilerine etkilerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmıştır (Ergül, vd. 2016). Yapılan bazı araştırmalarda zihinsel yetersizliği olan çocukların okuma ve anlama düzeyleri konu alınmıştır (Çetrez Arıcan, Yılmaz ve Coşkun, 2017; Çetrez İşcan ve Coşkun, 2016). Ulusal alanyazında, okulöncesi dönem işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda ebeveyn ve öğretmenin kitap okuma stratejilerine bakılmış (Yılmaz, 1998) ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik eğitim programları ele alınmıştır (Karasu, 2014). İşitme kayıplı çocuklarla gerçekleştirilen paylaşılan okuma etkinliği ile ilgili yurtiçinde gerçekleştirilen bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmada işitme kayıplı birinci sınıf öğrencilerle çalışan öğretmenlerin paylaşılan okuma stratejileri incelenmiştir (Girgin, 2013). Ancak ulusal alanyazında okulöncesi dönem işitme kayıplı çocukla yürütülen paylaşılan okuma etkinliğine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma sonuçlarının paylaşılan okuma etkinliğinin

kaynaştırmaya devam eden okulöncesi dönemdeki işitme kayıplı çocuklar için planlanmasında ve uygulanmasında öğretmenlere yardımcı olabileceği düşünölmektedir.

Bu araştırma sonuçlarının paylaşılan okuma etkinliğinin kaynaştırmaya devam eden okulöncesi dönemdeki işitme kayıplı çocuklar için planlanmasında ve uygulanmasında öğretmenlere yardımcı olabileceği düşünölmektedir. Bu araştırma kapsamında paylaşılan okuma etkinliğinin uygulama sürecinin incelenmesinin, uygulama sırasında karşılaşılan sorunların belirlenmesinin ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunulmasının işitme kayıplı çocuklarla çalışan öğretmenlere fayda sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmada işitme kayıplı bir çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin paylaşılan okuma etkinliği ile desteklenme sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda; 1) Paylaşılan okuma etkinliği nasıl gerçekleştirilmiştir?, 2) Araştırma sürecinde hangi sorunlarla karşılaşılmıştır?, 3) Bu sorunlar nasıl çözülmüştür?, 4) Araştırma sürecinin katılımcılara katkıları nelerdir? sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada işitme kayıplı çocukla yürütölen paylaşılan okuma etkinliği sürecinin incelenmesi, süreçte karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara çözüm önerileri sunulması amaçlanmış, bu sebeple nitel bir araştırma yöntemi olan eylem araştırması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmaları eğitim alanında yaygın olarak kullanılan, belirlenen sorunların nedenlerinin anlaşılmasına, süreci iyileştirecek çözüm önerilerinin sağlanmasına ve bu önerilerin denenmesine fırsat sağlayan, bu sebeple süreklilik gösteren ve sürece odaklanan bir araştırma yöntemidir (Johnson ve Christensen, 2014; Uzuner, 2005).

Araştırma ortamı

Araştırma sürecinde, işitme kayıplı çocuğun okul programını aksatmayacak şekilde ve ailenin isteği doğrultusunda 16 oturum çocuğun devam ettiği anaokulunda, 6 oturum ise işitme kayıplı çocuğun evinde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

İşitme kayıplı bir çocuk, araştırmacı, aile, anasınıfı öğretmeni ve geçerlik komitesi üyeleri bu araştırmanın katılımcılarıdır.

İşitme kayıplı çocuk belirlenirken araştırmanın amacına uygun olması amacı ile yaş, engel durumu, kullanılan işitme teknolojisi gibi faktörler göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda belirlenen çocuk 5 yaş 4 aylıktır. Ek engeli bulunmamaktadır. Her iki kulağında kulak arkası işitme cihazı kullanmaktadır. İşitme kaybı 4 yaşında tanılanmış ve aynı yaşta cihazlandırılmıştır. İki kulağında da çok ileri derece sensörinöral işitme kaybı mevcuttur. Aile eğitimi almamıştır. Okulöncesi

eğitime 2015 yılı kasım ayında Konya ilinde ilkokula bağlı bir anasınıfında başlamıştır, haftada bir gün bir saat rehabilitasyon merkezine gitmektedir. Geç tanılanma ve cihazlandırma sebebi ile alıcı ve ifade edici dil becerilerinin sınırlı olduğu düşünülmektedir. İşitme kayıplı çocuğu belirlemeye yönelik yapılan çalışmada çocuğun göz ilişkisi kurma, ortak ilgi ve sıra alma iletişimsel becerilerini edindiği görülmüştür. Ağırlıklı olarak tek sözcük kullanmaktadır. Sözcükler genellikle isim türündedir. Fiilleri yalın halde kullanmıştır. Sınırlı sayıda zaman eki kullanımına ilişkin örnek görülmüştür. İşitme kayıplı çocuk birkaç cümlede -miş'li geçmiş zaman ve şimdiki zaman eklerini kullanmaya çalışmış, diğer zaman eklerini kullanamamıştır. Dinleme becerileri zayıftır.

Araştırmacı, 2014 yılında, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı'nda yüksek lisansa başlamıştır. Bu çalışmada, araştırmacı ve uygulamacı rolünü üstlenmiştir. İşitme kayıplı çocuğun annesi ortaokul, babası ilkokul mezunudur. Anne çalışmamakta, baba inşaat ustalığı yapmaktadır. İşitme kayıplı çocuğun kendisinden 5 yaş küçük bir erkek kardeşi vardır. Erkek kardeşte de işitme kaybı tanılanmıştır. Anasınıfı öğretmeni, 2006 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. 8 yıllık öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır ve özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitim almıştır. Geçerlik komitesinde iki alan uzmanıyla çalışılmıştır. Uzmanlardan biri işitme kayıplı öğrencilerin dil gelişimi ve okuma yazma becerilerinin gelişimi üzerine 37 yıldır çalışmaktadır. Diğer alan uzmanının işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimi ve değerlendirilmesi üzerine 25 yıllık deneyimi bulunmaktadır.

Veri Toplama Teknikleri

Bu çalışmada, verilerin geçerliği, güvenilirliği ve inandırıcılığını sağlamak amacıyla verilerin çeşitlendirilmesi *araştırmacı günlüğü, toplantı ve görüşmeler, uygulamaların ses kayıtları, belgeler ve süreç ürünleri* ile sağlanmıştır. Araştırma sürecinde çocuğun sözlü katılımların, araştırmacının kullandığı teknik ve stratejilerin yansız olarak görülmesi amacıyla yapılan tüm uygulamalar ses kaydına alınmıştır. Bu araştırma sürecinde toplamda 74 ses kaydı yapılmıştır. Bu kayıtların 4 saati uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen etkinlikleri, 12 saati uygulama sürecini içermektedir.

Araştırma süreci içerisinde aile ve sınıf öğretmeni ile toplam 7 yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş ve süreç içerisinde işitme kayıplı çocuğun gösterdiği gelişmelere yönelik bilgi alınmıştır.

Geçerlik komitesi toplantı tutanakları, ders planları, çocuğa ait odyogram (Cihazsız eşikler testi sonuçları), izin belgeleri ve katılımcı bilgi formu bu çalışmada verilerin yorumlanmasında kullanılan belgeleri oluşturmaktadır.

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

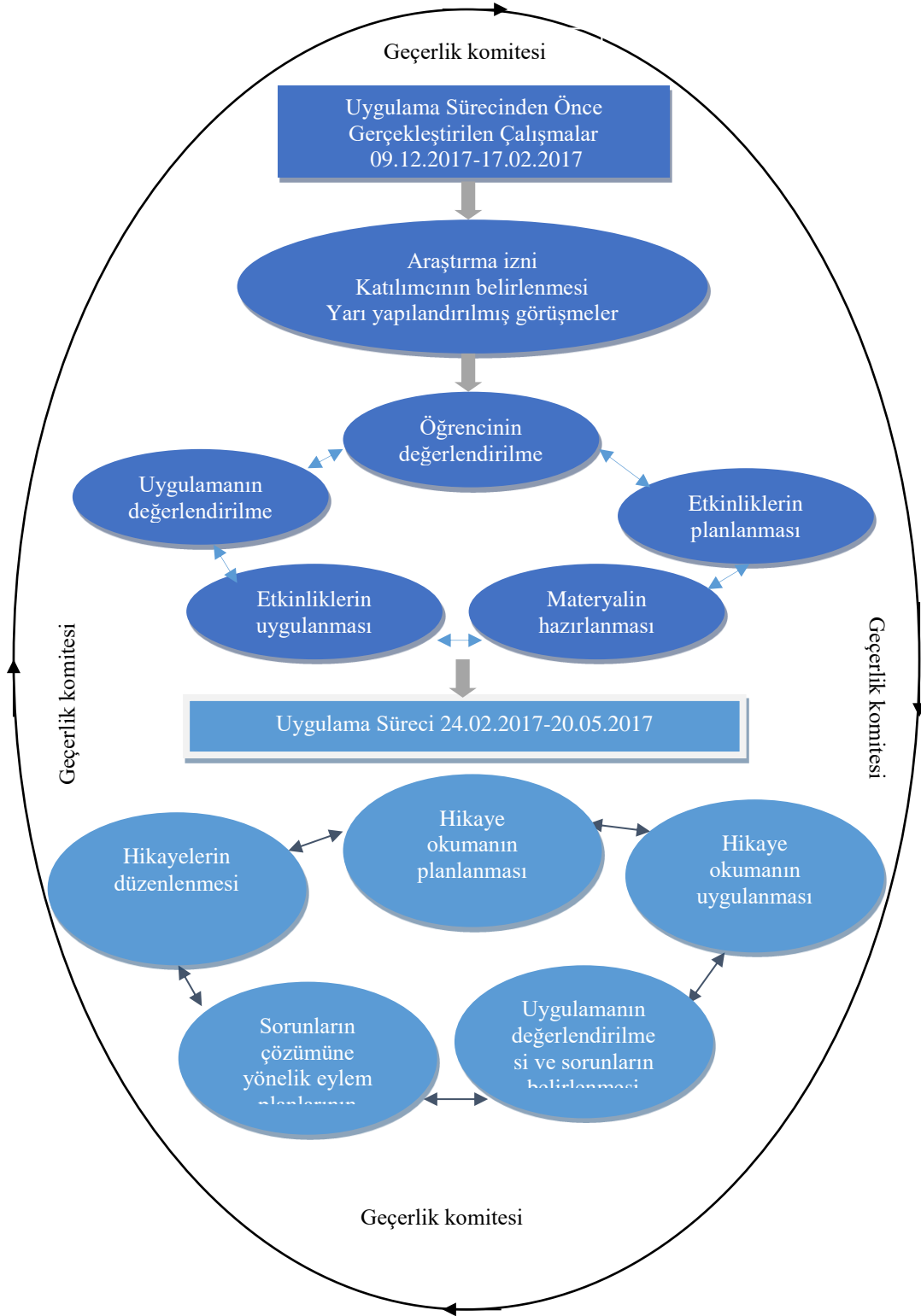
Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, işitme kayıplı çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesi amacıyla kullanılmak üzere, dil düzeyi kendi içerisinde giderek artan ve 6 hikayeden oluşan seri hikaye kitapları hazırlanmıştır. Hikayeler hazırlanırken hikaye yapılarının tamliğına ve okunabilirlik düzeylerine dikkat edilmiştir. Aynı düzeyde farklı hikayelerin okunmasına fırsat sağlamak amacı ile bu seride 3 düzeyde 6 hikaye kitabı bulunmaktadır. Her hikayenin birbirini takip eden iki uygulamada okunması ile uygulama süreci 12 haftada tamamlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma uygulama sürecinden önce yapılan çalışmalar ve uygulama süreci olmak üzere 09.12.2016-31.05.2017 tarihleri arasında yapılmıştır. Araştırma sürecinin genel döngüsü Şekil 2.1'de sunulmuştur.

Uygulama sürecinden önce 09.12.2016-24.02.2017 tarihleri arasında öncelikle gerekli yasal izinler alınmış, ardından çalışma yapılacak işitme kayıplı çocuk belirlenmiştir. Çocuğun belirlenmesinde Cemile Parka Gidiyor isimli hikaye kitabı kullanılarak hikaye anlatma etkinliği gerçekteştirilmiştir. Etkinliğe ait kayıt geçerlik komitesi tarafından incelenmiş ve çocuğun araştırmanın amacına uygun olduğu görölmüştür.



Şekil 2.1. Araştırma döngüsü

İşitme kayıplı çocuk belirlendikten sonra uygulamaya başlanmadan önce, yapılan iki uygulamayla çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerileri değerlendirilmiştir. Bu çalışmalarda sıralı kartlar ve tek kart resim kullanılmıştır. Ardından 6 hafta hazırlık amacı ile çeşitli okuma ve yazmaya

hazırlık etkinlikleri uygulanmıştır. Her etkinlik için uygulamadan önce materyal hazırlanmış, etkinlikler planlanmış, etkinlikler uygulanmış, araştırmacı oturumun dökümünü ve uygulamaya yönelik yansıtma değerlendirme yapmış, ardından geçerlik komitesinde oturuma ait kayıtlar incelenmiş ve sonraki oturuma yönelik kararlar alınmıştır. Uygulama sürecinde; şarkı söyleme, paylaşılan okuma ve izleyen etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Her uygulama ortalama bir saat sürmüştür. Her bir uygulamadan sonra geçerlik komitesi toplantısı yapılmış ve bir sonraki uygulamaya karar verilmiştir. Araştırma sürecinde aile ve anasınıfı öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra işitme kayıplı çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerileri ve dinlediğini anlama ve anlatma becerilerindeki gelişimi değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi veri toplama süreciyle eş zamanlı yürütülmüştür. Araştırma sürecinin tamamında araştırmacı uygulamaya yönelik yansıtma değerlendirme ve etkinliklerin dökümünü yapmıştır. Ardından aynı hafta içinde geçerlik komitesi toplanmış, uygulama kayıtları incelenmiş, sorunlar belirlenmiş ve sonraki uygulamaya yönelik eylem planları hazırlanmıştır. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin dökümleri yapılmış ve bulguların yorumlanmasında kullanılmıştır. Tüm veriler toplandıktan sonra süreç içerisinde tekrarlayan sorunlar belirlenmiş ve 1) Dinlediğini anlamaya yönelik sorunlar ve 2) Dinlediğini anlatmaya yönelik sorunlar şeklinde iki ana tema ortaya çıkmıştır. Bu sorunların çözümüne yönelik uygulamalar bulgular bölümünde sunulmuştur.

Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın planlanması, veri toplama süreci ve verilerin analizini kapsayan tüm araştırma süreci sistematik ve düzenli olarak geçerlik komitesi tarafından izlenmiştir. 15.07.2016-30.05.2017 tarihleri arasında geçerlik komitesi üyeleri ile birlikte 37 geçerlik toplantısı gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak amacıyla tüm toplantılar görüntü ya da ses kaydına alınmıştır.

Hikayelerin içerik geçerliği kapsamında, 15.07.2016-05.04.2017 tarihleri arasında geçerlik komitesi üyeleri ile 16 geçerlik toplantısı yapılarak; hikaye konularının yaşı uygunluğu, hikaye bölümlerinin tamlığı, hikayelerde kullanılan cümle yapıları ve uzunluğu, metinlerin okunabilirlik düzeyleri, hikayelerin resimleri üzerinde durulmuş ve uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Bu araştırmada, değerlendiriciler arası güvenilirlik çalışmaları işitme kayıplı öğrencilerle 22 yıldır çalışan, deneyimli bir alan uzmanı ile birlikte yürütülmüştür. Değerlendiriciler arası güvenilirlik, *hikaye yapılarının tamlığı* ve *hikayelerin okunabilirlik düzeyi hesaplaması* olmak üzere iki konu üzerinde yapılmıştır. Bu bölümlerin tamamında %100 görüş birliğine ulaşılmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmanın bulguları araştırma soruları çerçevesinde bu bölümde sunulmuştur.

Paylaşılan Okuma Etkinliği Nasıl Gerçekleştirilmiştir?

Bu araştırma uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen çalışmalar ve uygulama süreci olmak üzere iki adımda gerçekleştirilmiştir. Aşağıda bu süreçte gerçekleştirilen etkinlikler ve uygulama adımları sunulmuştur.

Uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen çalışmalar

İşitme kayıplı çocuğun belirlenmesine yönelik "Cemile Parka Gidiyor" hikayesi kullanılarak 09.12.2016 hikaye anlatma etkinliği yapılmıştır. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantısında çocuğun araştırmanın amacına uygun olduğuna karar verilmiştir. İşitme kayıplı çocuğun belirlenmesinin ardından çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla iki değerlendirme uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamalarda küçük bir kızın eve gelen kediye beslemesini anlatan, dört resimden oluşan sıralı kart ile salonda oturan bir aileyi anlatan tek kart resim kullanılmıştır. Yapılan uygulama bulgularına göre: araştırmacının, anlatım sırasında basit cümleler kurması ve resimden görsel ipucu vermesi ile çocuk ana olayları anlayabilmiş, cevabı resimde görülen basit bildirme sorularına cevap verebilmiştir. Ancak bazı sorular cevabı resimden gösterilerek sorulduğu halde çocuk anlamakta ve cevap vermekte zorlanmış ve soruyla ilgili olmayan katılımlarda bulunmuştur.

Yapılan etkinliklerde çocuğun olayları anlatırken sözlü katılımlarının az olduğu ve resimdeki olayları taklit ederek olayları anlatmaya çalıştığı görülmüştür. Sorulan sorulara tek sözcükle cevap vermiştir. İşitme kayıplı çocuk bu çalışmalarda sınırlı sayıda fiil kullanmış ve sınırlı sayıda zaman eki kullanımı gözlenmiştir. Bu sebeple çocuk değerlendirildikten sonra çocuğun uygulama sürecinde yapılacak etkinliklere hazırlanması, çocuk ve araştırmacının birbirlerini tanımaları amacı ile sıralı kartlardaki olayları paylaşma, tek kart resimdeki olayları paylaşma, hikaye anlatma, paylaşılan okuma ve izleyen etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Hikaye anlatma etkinliklerinde "Kardan Adam Nerede?", "Ayşe Pikniğe Gidiyor" ve "Yavru Köpek" isimli hikaye kitapları kullanılmıştır. Paylaşılan okuma etkinliklerinde "Barış'ın Kuşu", "Merve'nin Köpeği" ve "Kar Yağıyor" isimli kitaplar okunmuştur. Bu süreçte gerçekleştirilen çalışmalara ait kayıtlar geçerlik komitesi toplantılarında incelenmiş, işitme kayıplı çocuğun etkinliklere katılımının artması ve araştırmacının uygulama adımlarını yürütebilmesi ile uygulama sürecine geçilmiştir.

Uygulama süreci

Uygulama süreci 24.02.2017-20.05.2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar çocuğun çalışmadan keyif almasını sağlamak ve daha önce öğrenilen şarkıların tekrarlanmasını

sağlamak amacı ile şarkı söyleme ile başlamış ardından paylaşılan okuma yapılmış ve izleyen etkinlik yapılarak oturum bitirilmiştir. Her oturum ortalama 1 saat sürmüştür. Aşağıda uygulama sürecinde paylaşılan okuma etkinliğinin nasıl gerçekleştirildiği sunulmuştur.

- Uygulama sürecinde, uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen çalışmalarda kullanılan şarkılarla birlikte her hikayenin konusu ile ilgili yeni bir şarkı hazırlanmıştır. Eklenen şarkılar önce izleyen etkinlik olarak kullanılmış, bir sonraki hikayeye geçildikten sonra ise her uygulamanın başında söylenerek tekrarlanmıştır.
- Paylaşılan okuma etkinliği her oturumda ortalama 28 dakika sürmüştür. Etkinlik uygulanırken;
 - Etkinliğin başında kitap okunacağı söylenmiş ve kitabın adı okunarak kapak gösterilmiştir. Kapaktaki resimden yola çıkılarak olaylar hakkında konuşulmuştur.
 - Okuma işlemine başlamadan önce çocuğun dinlemeye hazır olmasını sağlamak ve dinlemesi gerektiğine vurgu yapmak amacıyla "Şimdi kitabı okuyacağım. Sen güzel dinleyeceksin. Sonra bana anlatacaksın." cümleleri söylenmiştir.
 - Kitabın ilk sayfası açılmış ve resim gösterilmeden okunmuştur. Okuma işlemi bittikten sonra "Ne olmuş?" sorusu sorularak çocuğun dinlediğini anlatması istenmiştir.
 - Çocuğun dinlediğini anlatamaması durumunda sayfa tekrar okunmuş, dinlediğini anlatması beklenmiştir. Anlatımın eksik olması durumunda, okunan sayfaya ilişkin sorular sorulmuştur.
 - Uygulamalarda çocuğun sözlü olmayan katılımları kabul edilmiş, söylemek istediği ifade sözlü olarak geri verilmiş ve ifadeyi tekrar etmesi sağlanmıştır.
 - Çocuğun dikkatinin resimdeki detaylara kayması ve okunan metnin dışına çıkması durumunda, katılımı kabul edilmiş, ancak "Bak burada ne yazıyor?" cümlesi söylenerek metin tekrar okunmuştur. Böylelikle okunan hikayeyi dinlemesi ve dinlediğini anlatması gerektiği vurgulanmaya çalışılmıştır.
- İzleyen etkinliklerde çocuğun hikayede kullanılan dili anlamasını, hatırlamasını ve kullanmasını sağlamak amacı ile hikaye konusuna uygun maket yapma ve olayları paylaşma, resim yapma ve olayları paylaşma gibi etkinlikler planlanmış ve uygulanmıştır. Ayrıca sözcükleri hatırlamasını desteklemek amacı ile hikayede geçen ve çocuğun bilmediği belirlenen sözcükler için sözcük ağacı çalışması yapılmış ve etkinlik sözcüğü anlatan resimlerle zenginleştirilmiştir. Son olarak ise hikaye konusuna uygun yeni bir şarkı öğretilmesi ile oturum tamamlanmıştır.

Araştırma Sürecinde Hangi Sorunlarla Karşılaşmıştır?

Bu araştırma kapsamında işitme kayıplı çocuğun karşılaştığı ve tekrarlanan sorunlar dinlediğini anlamaya yönelik ve dinlediğini anlatmaya yönelik sorunlar şeklinde görülmüştür.

Dinlediğini anlamaya yönelik sorunlar

Metni açıklayan resme ihtiyaç duyulması: İşitme kayıplı çocuğun araştırma sürecinde yaşadığı problemlerin temelinde dinleme becerilerinin zayıf olması yatmaktadır. İşitme kayıplı çocuk, dinleme becerilerinin zayıf olması sebebi ile hikayeyi dinlerken dinlediği olayları anlamakta zorlanmış ve olayı anlatan resmi görmeye ihtiyaç duymuştur. Örneğin; 17.03.2017 tarihinde yapılan uygulamada Aslı ve Alp Parkta isimli hikaye kullanılmıştır. Hikayede "Aslı, Alp ve Ezgi parka gittiler." cümlesinin olduğu sayfa, sayfaya ait resim gösterilmeden okunduğunda çocuk dinlediğini anlamakta ve anlatmakta zorlanmıştır. Bu durumda sayfa resim gösterilmeden bir kez daha okunmuştur, ancak çocuk yine dinlediği sayfaya yönelik bir anlatım yapamamıştır. Sayfa, resmi gösterilerek tekrar okunduğunda çocuk, ses çıkararak ve resimden göstererek olayları anlatmaya çalışmıştır. Benzer şekilde 24.03.2017 tarihindeki uygulamada aynı kitap tekrar okunmuştur. Hikayede "Alp arkadaşlarıyla oynadı. Aslı ve Ezgi önce kaydırdan kaydılar." cümlelerinin olduğu sayfa resim gösterilmeden okunduktan sonra çocuk dinlediğini anlatamamış, resim gösterilerek okunduğunda resimden oynayan çocukları ve oynadıkları oyuncakları göstermiştir.

Soruları anlamakta ve cevaplamakta zorluk yaşanması: Araştırma sürecinde tüm hikayeler araştırmacı tarafından sayfa sayfa okunmuş ve çocuğun dinlediği sayfadaki olayları anlatması beklenmiştir. Anlatım olmaması ya da çocuğun eksik anlatım yapması durumunda anlatımı tamamlamak ya da anlatım sağlamak amacı ile sorular sorulmuştur. Ancak çocuk soruları anlamakta ve cevaplamakta zorlanmıştır. Örneğin; 24.02.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada "Alp Hasta Oluyor" hikayesinin ilk sayfasındaki "Aslı ve Alp evde oyun oynuyorlardı. Dışarıda kar yağıyordu. Aslı çok sevindi." cümleleri okunduktan sonra çocuk anlatım yapamadığı için resim gösterilerek "Aslı ve Alp nerede?" ve "Aslı ve Alp ne yapıyorlar?" soruları sorulmuş, çocuk bu sorulara cevap verememiştir. Benzer şekilde, 24.03.2017 tarihindeki uygulamada "Aslı ve Alp Parkta" hikayesi resimler gösterilmeden okunmuştur. Hikayede "Ezgi geldi. 'Beraber parka gidelim mi?' diye sordu." cümleleri okunduktan sonra çocuk dinlediği olaylara ilişkin anlatım yapamadığı için "Kim geldi?" sorusu sorulmuş, çocuk olaydan uzaklaşarak, "anneanne" ve "büyükbaba" cevaplarını vermiştir.

Dinlediğini anlatmaya yönelik sorunlar

Sözcük ya da cümle tekrar etme: İşitme kayıplı çocuk anlatımı başlatmayı bilmediği için anlatım yapma konusunda zorluk yaşamıştır. Süreç içerisinde çocuk sayfayı dinledikten sonra bir şeyler söylemesi gerektiğine yönelik farkındalık sağlamış ancak dinlediğini anlatmak yerine metinde geçen sözcük ya da cümleleri ya da araştırmacının yaptığı anlatımları tekrar etmeye çalışmıştır.

Örneğin, 24.02.2017 tarihinde okunan "Alp Hasta Oluyor" isimli hikayede "Doktor Alp'e ilaç verdi. 'Hava çok soğuk. Şapkanı tak.' dedi." cümleleri okunduktan sonra çocuk "Hava çok soğuk." cümlesini anlamadan tekrarlamış ve sayfadaki diğer dinlediği olayları anlatamamıştır. Aynı hikayenin tekrar okunduğu 10.03.2017 tarihindeki uygulamada ise "Sonra kardan adam yaptılar. Çok eğlendiler." cümleleri okunduktan sonra çocuk dinlediğini anlatamamış ve "Çok eğlendiler." cümlesini tekrarlamıştır.

Sınırlı sözcük dağarcığı: *İşitme kayıplı çocuğun anlatım yapmasını zorlaştıran önemli bir diğer sorun sınırlı sözcük dağarcığı olarak görülmüştür.* Çocuk sözcüğü söylemeyi bilmediği durumlarda vücut hareketlerini kullanarak ya da resimden göstererek anlatım yapmaya çalışmıştır. Örneğin; 10.03.2017 tarihli uygulamada Alp Hasta Oluyor isimli hikaye okunmuştur. Hikayede yer alan "Alp şapkasını çıkardı, kardan adama taktı. Kardan adam çok güzel oldu." cümleleri okunduktan sonra çocuk anlatım yapamamıştır. Araştırmacı resimden göstererek "Abi ne yapmış?" sorusunu sormuş, çocuk, "şapka" cevabını vermiş ve "çıkarmak" sözcüğünü söyleyemediği için eliyle şapkeyi başından çıkardığını anlatmaya çalışmıştır. Sözcüğün anlamını bilmediği durumlarda çocuk yanlış anlatım yapmıştır. Örneğin; 31.03.2017 tarihli uygulamada okunan Aslı ve Alp Bahçede hikayesindeki bir sayfada hortum patladığı için su gelmediği görülmektedir. Çocuk hortumdan su gelmediğini görmüş ancak "hortum" ve "patlak" sözcüklerinin anlamını bilemediği için dinlediğini anlamakta ve anlatmakta zorlanmış ve "Su bitmiş mi?" şeklinde katılımda bulunmuştur. Temalar dahilinde incelenen tekrarlayan sorunlara dair örnek sayısını arttırmak mümkündür.

Karşılaşılan Sorunlar Nasıl Çözümüştür?

Araştırma sürecinde karşılaşılan sorunların çözümleri dinlediğini anlamaya yönelik çözümler ve dinlediğini anlatmaya yönelik çözümler olmak üzere aşağıda sunulmuştur.

Dinlediğini anlamaya yönelik çözümler

Metni açıklayan resme ihtiyaç duyulmasına yönelik çözümler: Uygulama sürecinde, işitme kayıplı çocuğun dinlediği hikayeyi anlamak için okunan metinle ilgili resme duyduğu ihtiyacı azaltmak amacı ile;

- Çocuğun dinleme becerilerinin geliştirilebilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda uygulamada kitabın, çocuğun okunan sayfaya ait resmi görmeyeceği şekilde okunmasına, çocuğun anladığını anlatmasının istenmesine, anlatamaması durumunda sayfaya ait resmin gösterilerek tekrar okunmasına, sonunda anlatım beklenmesine ve anlatamadığı yerlerin sorularla desteklenmesine karar verilmiştir.
- Çocuğun dinlediğini anlayamaması durumunda sayfanın tekrar okunmasına, okunan cümlenin, resmin ilgili bölümünden gösterilerek anlatılmasına, cümlede ne anlatıldığının vurgulanmasına karar verilmiştir.

Alınan kararlar doğrultusunda uygulama sürecinde, hikaye kitabı önce resimler gösterilmeden okunmuş, çocuğun anlayamaması durumunda sayfaya ait resim gösterilmiş ve anlamakta zorlandığı yerlere ilişkin resimden daha fazla görsel ipucu verilerek dinlediği cümleyi anlaması desteklenmeye çalışılmıştır. Örneğin; 31.03.2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada Aslı ve Alp Süpermarkette hikayesindeki "Aslı yumurta ve süt aldı. Anneleri et alıyordu." cümleleri resim gösterilmeden okunduğunda çocuk anlamakta zorlanmıştı. Bunun üzerine sayfaya ait resim gösterilerek tekrar okunmuştur. Burada araştırmacı ilk cümleyi okumuş ve resimden Aslı'nın elinde yumurta ve süt olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde ikinci cümleyi okumuş ve et reyonunun önündeki anne figürünü göstermiştir. Bu şekilde gerçekleştirilen uygulamalardan sonra çocuğun daha dikkatli dinlemeye başladığı, hikaye okunurken dinlediği, sayfa okunduktan sonra anlatım yapması gerektiğine yönelik farkındalık geliştirmeye başladığı ve anlatım yapmaya çalıştığı görülmüştür. Örneğin; 20.05.2017 tarihindeki son uygulamada serinin son kitabı olan "Aslı ve Alp Tatilde" isimli hikaye okunmuştur. Hikayenin 5. sayfasındaki "Çocuklar çok yoruldu. Yemek yedikten sonra hemen uyudular." cümleleri resim gösterilmeden okunduktan sonra çocuk: "Yemek yedi. Çocuklar uyuyacakmış" cümleleri ile çocukların yemek yediklerini ve uyuduklarını anlatmaya çalışmıştır.

Soruları anlamakta ve cevaplamakta yaşanan zorluklara yönelik çözümler: Uygulama sürecinde çocuğun sorulan soruları anlamasını ve cevaplamasını kolaylaştırmak ve geliştirmek amacı ile;

- Çocuğun sorulara cevap vermemesi ya da yanlış cevap vermesi durumunda soru-cevap stratejisinin öğretilmesi amacıyla yanlış ya da eksik katılımlarının dinlenmesine, ardından sorulan soruya tekrar dönülmesine, yine cevap alınamaması ya da yanlış cevap alınması durumunda doğru cevap için model olunmasına karar verilmiştir.
- Çocuğun soruları anlamaması ve cevap verememesinin bir nedeninin de sözcük dağarcığının sınırlılığında kaynaklanabileceği üzerinde durulmuş, çocuğun dil becerileri doğrultusunda olayları farklı sözcüklerle anlatabilmesine olanak verecek bildirme soruları sorulmasına karar verilmiştir.

Alınan kararlar doğrultusunda uygulama sürecinde çocuk sorulan soruyu tekrarladığında tekrar etmemesi gerektiğine yönelik uyarılmış ve cevap beklendiği belirtilmiş, eksik ya da yanlış cevap vermesi durumunda doğru cevap söylenerek tekrarlaması istenmiş ve sorular basitleştirilmiştir. Örneğin; 19.04.2017 tarihindeki uygulamada "Aslı ve Alp Süpermarkette" hikayesinde "Aslı, Alp, anneleri ve babaları arabaya bindiler. Süpermarkete gidiyorlardı." cümleleri sayfaya ait resim gösterilerek okunduğunda çocuk: "Anne, abla, abi, araba, baba" diyerek kimlerin olduğunu saymıştır. Ancak olayın geçtiği yerle ilgili anlatım yapamamıştır. Bunu tamamlamaya yönelik sorulan "Nereye gidiyorlar?" sorusuna, "Bakkala" cevabını vermiştir. Çocuğun cevabı "Süpermarkete gidiyorlar." şeklinde düzeltilip genişletilmiş ve çocuğun tekrar etmesi istenmiştir. Bunlara ek olarak cevabı

resimde net olarak görülen sorular için gerektiğinde görsel ipuçlarından yararlanılmıştır. Bu şekilde yürütülen çalışmalarla çocuğun soru-cevap ilişkisini daha iyi anlamaya başladığı, sorulara verdiği doğru cevapların arttığı gözlenmiştir. Örneğin; 24.03.2017 tarihindeki uygulamada "Aslı ve Alp Parkta" hikayesinde "Ezgi geldi. 'Beraber parka gidelim mi?' diye sordu." cümleleri okunduktan sonra çocuk dinlediği olayları anlatamadığı için araştırmacı "Kim geldi?" sorusunu sormuş, çocuk yanlış cevap vermiştir. Bu durumda araştırmacı sayfaya ait resmi göstererek tekrar okumuş ve çocuğun anlatım yapmasını beklemiştir. Çocuktan anlatım gelmediği için "Kim gelmiş?" sorusu resimden gösterilerek tekrar sorulmuştur. Çocuk bu durumda "abla" cevabını verebilmiştir.

Dinlediğini anlatmaya yönelik çözümler

Sözcük ya da cümle tekrarlamaya yönelik çözümler: İşitme kayıplı çocuğun anlatım yapma ve tekrar etme arasındaki farkı anlamakta, anlatım yapmakta ve anlatımı başlatmakta zorlandığı konuşulmuştur. Bu sebeple uygulamada;

- Çocuğun anlatımı başlatamaması, sözcük ya da cümleleri tekrar etmesi durumunda araştırmacının anlatım için rol model olmasına, anlatımı desteklemek için gerektiğinde resimden görsel ipucu vermesine, sayfadaki olaylara ilişkin soru sormasına karar verilmiştir.

Bu şekilde yürütülen uygulamalarla araştırma sonunda çocuğun sözcük ya da cümleleri tekrarlamak yerine dinlediği olaylara ilişkin anlatım yapmaya çalıştığı görülmüştür. Örneğin; 31.05.2017 tarihinde okunan "Alp Hasta Oluyor" hikayesindeki "Oyun bitince eve geldiler. Alp'in saçları ıslaktı. Şapkasını kardan adama takmıştı." cümleleri okunduktan sonra çocuk dinlediği olayları anlatamamış, araştırmacı, "Birlikte eve geldiler." cümlesi ile anlatımı başlatmıştır. Ardından "Alp'in saçları nasıl?" sorusu sorulmuş, çocuk, "Alp saçları ıslakmış" cevabını vermiştir. Diğer olaylara ilişkin anlatım gelmediği için "Alp'in saçları neden ıslak?" sorusu sorulmuş ve çocuk, "Kardan adam şapka gitti." cümlesini söyleyerek Alp'in şapkasını kardan adama taktığını anlatmaya çalışmıştır.

Sözcük dağarcığı ile ilgili sorunlara yönelik çözümler: İşitme kayıplı çocuk sözcük dağarcığındaki sınırlılık sebebi ile olayları anlamakta ve anlatmakta zorlanmıştır. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen tüm uygulamaların temel amacı dinleme becerilerinin desteklenmesi olmakla birlikte sözcük dağarcığı gelişimine de katkı sağlamaktır. Tüm etkinliklere ek olarak oturumun konusuna yönelik izleyen etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca hikayede geçen, çocuğun anlamını bilmediği belirlenen 3 sözcük üzerinden yürütülen ek bir sözcük ağacı çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada yer alan sözcüklerin hatırlanmasını sağlamak amacı ile sözcüklere ait resimlerden yararlanılmıştır. Bu kararlar doğrultusunda yapılan uygulamalarla çocuğun sözcükleri hatırlamaya ve anlamlarına uygun kullanmaya çalıştığı gözlenmiştir. Örneğin; 21.04.2017 tarihindeki uygulamada okunan Aslı ve Alp Süpermarkette hikayesi ile ilgili izleyen etkinlik olarak alışveriş oyunu oynanmıştır. Oyun sırasında

çocuk süt almıştır. Araştırmacının, "Sütü nereye koyalım?" sorusuna çocuk: "Alışveriş araba" cevabını vererek sözcüğü kitaptan farklı bir bağlamda ve anlamına uygun kullanmaya çalışmıştır.

Araştırma Sürecinin Katılımcılara Katkıları Nelerdir?

Araştırmanın katkıları; işitme kayıplı çocuğa katkısı ve araştırmacıya katkısı olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

Araştırma sürecinin işitme kayıplı çocuğa katkıları

Uygulama sürecinin sonunda araştırma sürecinin başında kullanılan sıralı kart ve tek kart resim kullanılarak tekrar bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonunda işitme kayıplı çocuğun sorulara cevap vermeye başladığı ve verdiği doğru cevap sayısının artış gösterdiği gözlenmiştir. Örneğin, tek kart resimde, annenin elinde tepsiyle çay getirdiği, babaanne ve babaya çay verdiği görülmektedir. Olay ile ilgili konuşulurken "Anne mutfaktan ne getirmiş?" sorusu sorulmuş, çocuk: "Çaylar getirmiş." cevabını vermiştir. Buna ek olarak araştırma sürecinin sonunda çocuğun anlatım başlatabildiği ve daha uzun cümleler kurmaya çalıştığı gözlenmiştir. Örneğin; bir kızın dışarıdan kedi sesi duyduğu, kapıyı açıp kediyi içeri aldığı ve beslediği sıralı kartlardaki tüm kartlara bakıldıktan sonra çocuk olayları kendiliğinden tekrar anlatmaya çalışmış ve "Abla kapıyı açtı. Kedi giriyo" cümlesini söylemiştir. Ayrıca **çocuğun anlamak ve anlatmak için resmi görmeye duyduğu ihtiyaçta azalma gözlenmiştir**. Örneğin; "Alp Hasta Oluyor" hikayesindeki "Aslı ve Alp dışarı çıktılar. Arkadaşları ile birlikte kar topu oynadılar." cümleleri resim gösterilmeden okunduğunda, çocuk: "Aslı, Alp dışarı çıktı. Kar topu oynadı" ifadesiyle dinlediği olayı anlatmaya çalışmıştır. Çocukta gözlenen bu gelişme aile ve anasınıfı öğretmeni tarafından da doğrulanmıştır. Çocuğun sözlü katılımlarının arttığı belirtilmiştir. Ancak görülen bu gelişmeler oldukça sınırlı ve yavaş olup bazı cümlelerinde sözdizimi hataları bulunmaktadır.

Araştırma sürecinin araştırmacıya katkıları

Bu araştırmada, araştırmacı aynı zamanda öğretmen rolü üstlenmiştir. **Araştırma sürecinin sonunda** araştırmacının paylaşılan okuma adımlarını uygulamayabildiği, okuma işlemini akıcı bir şekilde yürütmeye başladığı gözlenmiştir. **Araştırmacı uygulama sürecinin sonunda** çocuğun anlamasını desteklemek ve katılımını sağlamak amacı ile metne ait resimden görsel ipucu verme, soru sorma ve cevabı genişletme gibi stratejilerin kullanımında gelişme göstermiştir.

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgular araştırma soruları çerçevesinde tartışılmış, uygulamaya ve gelecekteki araştırmalara yönelik çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Hikaye Okuma Etkinliği Nasıl Gerçekleştirilmiştir?

Alanyazında Okulöncesi dönemde işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi amacıyla okuma etkinliklerinin yapılması önerilmektedir (Hargreve ve Senechal, 2000; Schirmer, 2000). Rottenberg (2001), işitme kayıplı çocukların okulöncesi sınıf etkinliklerini ve rutinlerini incelenmiştir. Bu rutinler içerisinde, hikaye kitapları ile yapılan etkinliklerin ardından izleyen etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre işitme kayıplı çocuk, öncelikle hikaye kitaplarının resimlerine bakmış, kitap tekrarlandıkça sözcüklerin yazılı formlarına dikkat etmiş ve bir süre sonra sözcükleri tanımaya başlamıştır (Rottenberg, 2001). Buna ek olarak işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde tekrarlayan dil, doğal ritim, kafiyeler gibi özellikleri sayesinde şarkı ve tekerleme söylenmesi önerilmektedir (Nelson, Wright ve Parker, 2016). Bu etkinliklerle yapılan araştırma sonuçları çocukların dinleme becerilerinin desteklendiğini, çocukların keyif aldıklarını, şarkıların tekrarlanması ile sözcük dağarcığının ve ifade edici dil becerilerinin desteklendiğini ve etkinliklere katılımlarının arttığını göstermektedir (Silvestre ve Valero, 2005; Yennari, 2010). Alanyazından yola çıkılarak bu araştırmada paylaşılan okuma etkinliği yapılmış, ardından izleyen etkinlik kapsamında hikayenin konusuna uygun şarkı söylenmiştir. Araştırma bulgularından yola çıkılarak bu şekilde yürütölen çalışmaların işitme kayıplı çocuğun dinleme becerilerinin ve sözcük dağarcığı gelişiminin desteklendiği söylenebilir.

Yapılan araştırmalar, okuma etkinliklerinde kullanan materyallerin önemli olduğunu, hikaye yapıları ve okunabilirlik düzeylerinin metnin anlaşılabilirliğini etkilediğini göstermektedir (Çeçen ve Aydemir, 2011; Mesmer, 2016; Sullivan ve Oakhill, 2015). Bu araştırmada işitme kayıplı çocuğun dil düzeyine uygun, resimlendirilmiş seri hikaye kitapları hazırlanmış ve kullanılmıştır. Bu araştırmada, işitme kayıplı çocuğun dil becerileri göz önünde bulundurularak seri hikaye kitaplarının hazırlanmasının, resimlendirilmesinin ve kullanılmasının çocuğun dinleme ve dinlediğini anlama becerilerini desteklemeye yardımcı olduğu söylenebilir.

Hikaye okuma etkinliği ile gerçekleştirilen araştırmalar, aynı kitabın tekrar okunmasının ve okuma sıklığının artmasının, çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimini desteklediğini, sözcük dağarcığının gelişimine katkıda bulunduğunu, anlamayı kolaylaştırdığını ve çocukların hikaye yapılarına dair daha rahat bilgi edinmelerini sağladığını göstermektedir (Coyne vd. 2004; Rottenberg, 2001; Senechal vd., 2008; Swanson vd., 2011). Bu sebeple bu araştırmanın uygulama sürecinde her hikaye kitabı iki kez okunmuştur.

Yapılan araştırmalar, hikaye okuma sırasında öğretmenlerin kullandıkları stratejilerin çocukların dinleme, anlama ve sorulara cevap verme becerilerine katkı sağladığı göstermektedir. Okuma etkinliği sırasında sorulan sorular, çocukların cevaplarının genişletilmesi ya da düzeltilmesi, katılımların kabul edilmesi, işitme kayıplı çocukların dinleme, dinlediğini anlama ve anlatma, sorulara cevap verme, sözlü dil gibi becerilerini desteklemeye yardımcı olmaktadır (Fung, Chow, McBride-Chang, 2005;

Schirmer ve Woolsey, 1997; Zevenbergen ve Whitehurst 2003; Zucker vd., 2010). Bu araştırmada, işitme kayıplı çocuğun dinlediğini anlama ve anlatma becerilerinin desteklenebilmesi amacıyla sayfa okunduktan sonra dinlediği olaya ilişkin anlatım yapması beklenmiş, anlatım olmaması durumunda veya eksik anlatımları tamamlamak amacıyla sorular sorulmuş, anlatım ve cevap verme için rol model olunmuştur. Bu araştırma bulgularından yola çıkılarak işitme kayıplı çocuğun dil düzeyine uygun soru sorulmasının, cevapların gerekli durumlarda düzeltilmesinin ya da genişletilmesinin, doğru cevap verme için rol model olunmasının çocuğun dinlediğini anlama ve anlatma becerilerini desteklemeye yardımcı olduğu söylenebilir.

Araştırma Sürecinde Hangi Sorunlarla Karşılaşılmıştır?

Yapılan araştırmalarda işitme kayıplı çocukların dil becerilerindeki gecikmenin en aza indirilebilmesi amacıyla, erken tanı, erken ve uygun cihazlandırmanın önemi vurgulanmakla birlikte, dinleme becerisine yönelik çalışmaların da yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Fields, Groth ve Spangler, 2004; Girgin, 2003; Gunning, 2003; Kyle ve Harris, 2010; Most, Aram ve Andorn, 2006). Bu araştırmada işitme kaybı 4 yaşında tanılanmış ve hemen ardından kulak arkası işitme cihazı kullanmaya başlamış, çok ileri derecede sensörinöral işitme kaybı olan bir çocukla çalışılmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak işitme kayıplı çocuğun dinleme becerilerinde sorun yaşamasının bir sebebinin geç tanılanma, geç cihazlandırma ve erken eğitimden yoksunluk olduğu söylenebilir

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi için çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda destek eğitim yapılması gerekmektedir (Most, Aram ve Andorn, 2006; Nichols ve Florez, 2002; Turner ve Sheppard, 2006; Winter ve Van Reusen, 1997). Bu araştırmada kaynaştırma ortamında anasınıfına devam eden, aile eğitimi ve destek eğitim almamış bir çocukla çalışılmıştır. Araştırma bulgularından yola çıkarak araştırmaya katılan ve kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı çocuğun sözlü dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik destek eğitime ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Hikaye okuma etkinlikleri ile yürütülen araştırmalarda dinleme becerileri zayıf olan ve ilkokula devam eden çocukların metni anlatan resmi görmeden okudukları metni anlamakta zorlandıkları görülmektedir (Efendi, 2017; Mich, Pianta ve Mana, 2013). Bu araştırma kapsamında benzer şekilde işitme kayıplı çocuk, dinlediği olayları anlamakta zorlanmış ve kendisine okunan hikayedeki olayları anlayabilmek için sayfaya ait resmi görmeye ihtiyaç duymuştur.

Okulöncesi işitme kayıplı çocuklarla yapılan araştırma sonuçlarına göre işitme kayıplı çocuklar sözlü dil becerilerinin sınırlı olması, metni anlamama, sözcük dağarcığının yetersiz olması ya da cevabı bilmeme gibi sebeplerle kendilerine okunan metne ilişkin soruları anlamakta ve cevaplamakta zorlanmaktadırlar. (Arnold, Palmer ve Lyod, 1999; Goldberg, 2016; Lonigan vd., 1999; Lyod, Lieven ve Arnold, 2005; Toe ve Paatsch, 2010). Benzer şekilde, bu araştırmada işitme kayıplı çocuk, dinlediği hikayelere ilişkin sorulan basit soruları anlamakta ve cevaplamakta zorluk yaşamıştır.

Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Nasıl Çözölmüştür?

Yapılan araştırmalar çeşitlendirilmiş okuma ve yazmaya hazırlık etkinliklerinin işitme kayıplı çocukların dinleme becerilerini destekleyici olduğunu göstermektedir (Hargreve ve Senechal, 2000; Lonigan vd., 2013; Rottenberg, 2001; Williams, 2004; Williams ve McLean, 1997; Yennari, 2010). Bu doğrultuda bu araştırma kapsamında işitme kayıplı çocuğun dinlediğini anlama ve anlatma becerilerinin desteklenmesi amacıyla sistematik olarak her hafta paylaşılan okuma, izleyen etkinlik ve şarkı söyleme etkinliklerine yer verilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde; hikaye resimlerinin dinlenen ya da okunan olayları anlamayı desteklediği görölmektedir (Efendi, 2017; Mich, Pianta ve Mana, 2013). Bu araştırma bulgularına göre işitme kayıplı çocuğun dinleme becerilerinin zayıf olması sebebiyle dinlediğini anlamak için metni açıklayan resimlere ihtiyaç duyduğu görölmüştür. Ancak resimlerdeki olayların paylaşılması dinleme becerilerinin gelişimini desteklemek için yeterli olmamaktadır (Cramer 2004; Girgin, 2006; Machado, 2007; Schirmer 2000). Bu nedenle bu araştırmada anlatım için rol model olunmuş ve dinlediğini anlatma becerisi desteklenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan işitme kayıplı çocuğun sözlü dil ve dinleme becerileri göz önünde bulundurularak özellikle dinleme becerilerinin desteklenmesi üzerinde durulmuştur.

İşitme kayıplı çocuklarla yürütölen araştırmaların sonuçları çocukların okunan metinle ilgili soruları anlamakta ve cevaplamakta zorlandıklarını göstermektedir (Schirmer ve Woolsey, 1997). Alanyazında öğretmenlerin kullandıkları soru-cevap, katılım genişletme ya da düzeltme gibi stratejilerin, işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir (Anderson vd., 2012; Swanson vd, 2011; Zucker vd., 2010). Bu araştırmada alanyazına paralel olarak işitme kayıplı çocuk, okunan hikayedeki olaylarla ilgili soruları anlamakta ve cevaplamakta zorlanmıştır. Bu sorunun çözümü amacıyla okunan olaylarla ilgili soru sorulmuş, cevap beklenmiş, yanlış ya da eksik cevaplar düzeltilmiş ya da genişletilerek geri verilmiştir. Çocuğun cevap verememesi durumunda ise doğru cevap verilerek tekrar etmesi istenmiş ve rol model olunmuştur. Bu şekilde çocuğun sözlü soruları anlama ve cevap verme becerileri desteklenmeye çalışılmıştır.

İşitme kayıplı çocuklar sözcük dağarcığı gelişiminde gecikme yaşayabilmektedirler. Bu durum dinlediğini anlama ve anlatma becerilerini doğrudan etkilemektedir (Fung, Chow, McBride-Chang, 2005). Bu araştırmada işitme kayıplı çocuğun sözcük dağarcığı gelişiminin sınırlı olduğu ve anlatım yapmakta zorlandığı görölmüştür. Yapılan araştırmalarda okulöncesi dönemde işitme kayıplı çocuklara sistematik olarak uygulanan şarkı söyleme, paylaşılan okuma ve izleyen etkinliklerle sözlü dil becerileri, sözcük dağarcığı ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenebileceği vurgulanmaktadır (Hargreve ve Senechal, 2000; Williams, 2004; Lonigan vd., 2013; Nelson, Wright ve Parker, 2016; Rottenberg, 2001; Yennari, 2010). Bu sebeple bu araştırma kapsamında alanyazından

yola çıkılarak paylaşılan okuma etkinliklerinin ardından, izleyen etkinlik kapsamında sözcük ağacı çalışması, maket yapma ve olayları paylaşma, resim yapma ve olayları paylaşma ve konu ile ilgili şarkı söylenmesi şeklindeki etkinliklerle sözcük dağarcığı gelişimi desteklenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Sürecinin Katılımcılara Katkıları Nelerdir?

Yapılan araştırmalarda işitme kayıplı çocuklarla normal işiten yaşlıtlarının okulöncesi dönemde hikaye okuma etkinliği sırasında gösterdikleri tepkilerin ve katılımların birbirine yakın olduğunu belirtmişlerdir (Williams ve Mclean, 1997). Benzer şekilde bu araştırma sürecinin sonunda her hafta sistematik olarak uygulanan planlanmış etkinliklerle işitme kayıplı çocuğun dinleme becerilerine ilişkin farkındalık oluşturmaya başladığı, dinlediği olayı anlaması ve anlatım yapması gerektiğine yönelik düşünce oluşturduğu, resimlerdeki olaylarla sayfadaki yazıların arasında bir bağı olduğuna dair farkındalık oluşturduğu ve anlatımı başlatmaya çalıştığı görülmüştür. Fung, Chow, McBride Chang'ın (2005) araştırmalarında görsel ipuçlarının gerekli yerlerde kullanılması sonucunda işitme kayıplı çocuğun anlamak için resmi görmeye duyduğu ihtiyacın azaldığı görülmüştür. Benzer şekilde bu araştırmada işitme kayıplı çocukla yürütölen paylaşılan okuma etkinliği sırasında görsel ipuçlarının gerekli yerlerde kullanımı sonucunda işitme kayıplı çocuğun dinlediğini anlamak için metni anlatan resmi görmeye duyduğu ihtiyaçta azalma gözlenmiştir.

Okulöncesi dönemde işitme kayıplı çocuklarla yürütölen araştırmalarda çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesi için şarkı söyleme, paylaşılan okuma ve izleyen etkinlikler gibi çeşitlendirilmiş okuma ve yazmaya hazırlık etkinliklerinin planlanmış ve sistematik olarak uygulanmasının sözlü dil becerileri ve sözcük dağarcığını da kapsayan erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi gerektiği, bu şekilde normal işiten akranları ile okuma becerileri arasındaki farkın azaltılabileceği belirtilmektedir (Hargreve ve Senechal, 2000; Williams, 2004; Lonigan vd., 2013; Nelson, Wright ve Parker, 2016; Rottenberg, 2001; Yennari, 2010).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonunda kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı çocuğun, düzeyine uygun hazırlanan ve sistematik olarak uygulanan etkinliklerden fayda sağladığı söylenebilir. Eylem araştırmaları; yapısı gereği öğretmen yeterliliğine önemli katkı sağlamaktadır (Johnson, 2015). Bu araştırma sonucunda, araştırmacı-uygulamacının, etkinliklerin uygulama adımlarına yönelik bilgi ve deneyim edindiği, okulöncesi dönemde işitme kayıplı bir çocukla bu etkinlikler yürütöülürken çocuğun katılımını sağlamak ve arttırmak amacıyla çeşitli stratejileri kullanabilmeye başladığı söylenebilir. Araştırma bulgularından yola çıkılarak uygulamaya yönelik okuma etkinliklerinden çocukların sağladıkları faydanın arttırılabilmesi için okuma materyalleri üzerinde işitme kayıplı çocukların dil becerilerine uygun uyarlamalar yapılması, çalışmaların izleyen etkinliklerle desteklenmesi önerilebilir. İşitme kayıplı çocuklarla çalışacak öğretmenlere paylaşılan okuma etkinliği sırasında

karşılaşılabilecekleri sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik eğitimler verilebilir. Gelecekte, destek eğitim sürecinde erken koklear implant olan ve aile eğitimi alan işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi boylamsal araştırmalarla incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, A., Anderson, J., Lynch, J., Shapiro, J. and Kim, J.E. (2012). Extra-textual talk in shared book reading: A focus on questioning. *Early Child Development and Care*, 182 (9), 1139-1154.
- Arnold, P., Palmer, C., and Lyod, J. (1999). Hearing impaired children's listening skills in a referential communication task: an exploratory study. *Deafness and Education International*, 1 (1), 47-55.
- Bayraktar, V. (2018). Okulöncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 31-41.
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., Kaderavek, J.N., Turnbull, K.P. and Breit-Smith, A. (2009). *Emergent literacy lessons for success*. San Diego: Plural Publishing.
- Coyne, M.D., Simmons, D.C., Kame'enui, E.J. and Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. *Exceptioanlity*, 12 (3), 145-162.
- Cramer, R.L. (2004). *The language arts a balanced reading aapproach to teaching reading, writing, listening, talking and thinking*. Boston: Pearson.
- Cunningham. P.M., Moore, S.A., Cunningham, J.W. and Moore, D.W. (2004). *Reading and writing in elementary classrooms research based K-4 instruction*. Boston: Pearson.
- Çeçen, M.A. ve Aydemir, F. (2011). Okul öncesi hikaye kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 185-194.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Anne-baba ve çocuğun etkileşimli kitap okumasının okul öncesi çocuklarının sosyal durumlara yönelik yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.
- Çetrez Arıcan, G., Yılmaz, Z.H., ve Coşkun, İ. (2017). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma ve anlama düzeylerinin geliştirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 60, 41-53.
- DesJardin, J.L., Doll, E.R., Stika, C.J., Eisenberg, L.S., Johnson, K.J., Ganguly, D.H., Colson, B.G. and Henning, S.C. (2014). Parental support for language development during joint book reading for young children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 35 (3), 167-181.
- Efe, M. ve Temel, Z. F. (2018). Okulöncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programı'nın yazı farkındalığı açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.
- Efendi, M. (2017). The effectiveness of the pictorial book to improve the understanding of deaf students about nature and environment in elementary school. *Journal of ICSAR*, 1 (2), 103-108.
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikaye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G. ve Sarıca, A.D. (2016). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*. 10(2), 191-219.

- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A.D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Anasınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619.
- Ergül, C., Sarıca, A.D. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204.
- Fields, M.V., Groth, L.A. and Spangler, K.L. (2004). *Let's begin reading write*. (5th ed.). New Jersey: Pearson.
- Fung, P.C., Chow, B.W.Y., and McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard of hearing kindergarten and early primary schoolaged students in Hong Kong. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (1), 82-95.
- Girgin, M.C. (2003). *İşitme engelli çocukların eğitimine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü. (2006). İşitme engelli çocuklar için bireysel ve grup eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü. (2013). Teacher strategies in shared reading for children with hearing impairment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 249-268.
- Goldberg, H. (2016). *Language development in preschoolers at risk: Linguistic input among head start parents and oral narrative performance of deaf or hard of hearing children*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atlanta: Georgia State University, Department of Educational Psychology, Special Education and Communication Disorders.
- Gunning, T.G. (2003). *Creating literacy instruction for all children*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Hargreve, A.C., and Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (1), 75-90.
- Işıkçioğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*. 24(3), 1071-1086.
- Işıkçioğlu Erdoğan, N. Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kırac, M. VE Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 125-135.
- Işıkçioğlu-Erdoğan, N., Şimşek, Z.C. ve Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809.
- Johnson, A.P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (Çev.Y. Uzuner ve M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, B. and Christensen L. (2014). Eğitim araştırmalarına giriş. S. B. Demir (Ed.). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (4. baskı) içinde (s. 2-28). (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Justice, L.M., Pullen, P.C. and Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, 44 (3), 855-866.

- Karasu, H.P. (2014). İşitme engelli çocuklara okulöncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık grup etkinlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 297-312.
- Kyle, F.E. and Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A three year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107, 229-243.
- Lonigan, C.J., Anthony, J.L., Bloomfield, B.G., Dyer, S.M. and Samwel, C.S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22 (4), 306-322.
- Lonigan, C.J. and Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from lowincome backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (2), 263-290.
- Lonigan, C.J., Purpura, D.J., Wilson, S.B., Walker, P.M. and Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 111-130.
- Lyod, J., Lieven, E. and Arnold, P. (2005). The oral referential communication skills of hearing-impaired children. *Deafness and Education International*, 7 (1), 22-42.
- Machado, J.M. (2007). *Early childhood experiences in language arts early literacy*. (8th ed.). USA: Thomson Delmar Learning.
- McGinty, A.S., Justice, L.M., Zucker, T.A., Gosse, C. and Skibbe, L.E. (2012). Shared reading dynamics: mother's question use and verbal participation of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 55, 1039-1052.
- Mesmer, H.A.E. (2016). Text matters: Exploring the lexical reservoirs of books in preschool rooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 67-77.
- Miller, W.H. (2005). *Improving early literacy: Strategies and activities for struggling students (k-3)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitch, O., Pianta, E., and Mana, N. (2013). Interactive stories and exercises with dynamic feedback for improving reading comprehension skills in deaf children. *Computers and Education*, 65, 34-44.
- Morrow, L.M. and Tracey, D.H., (2007). Best practices in literacy instruction. L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (Eds.), *Best practices in early literacy development in preschool, kindergarten, and first grade* in (s. 57-82). New York: Guilford Press.
- Most, T., Aram, D. and Andorn, T. (2006). Early literacy in children with hearing loss. A comparison between two educational systems. *The Volta Review*, 106 (1), 5- 28.
- Musselman, C. (2000). How the children who can't hear learn to read an alphabetic script. A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (1), 9-31.
- National Early Literacy Panel [NELP]. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Nelson, L.H., Wright, W. and Parker, E.W. (2016). Embedding music into language and literacy instruction for young children who are deaf or hard of hearing. *Young Exceptional Children*, 19(1), 27-38.
- Nichols, W.D. and Florez, V.E. (2002). Focus on all learners. A.W. Heilman, T.R Blair and W.H. Rupley (Eds.), *Principles and practices of teaching reading* (10th Edition) in (s.528-570). UK: Prentice Hall.

- Otaiba, S.A. (2004). Weaving moral elements and researched-based reading practices in inclusive classrooms using shared book reading techniques. *Early Child Development and Care*, 174 (6), 575-589.
- Pakulski, L.A, and Kaderavek, J.N. (2004). Facilitating literacy using experience books: A case study of two children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 25 (4), 179-188.
- Rottenberg, C.J., (2001). A deaf child learns to read. *American Annals of the Deaf*, 146 (3), 270-275.
- Ruddell, M.R. (2001). *Teaching content reading and writing*. (3rd Edition). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Schirmer, B.R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. (2nd Ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Schirmer, B.R. and Woolsey, M.L. (1997). Effects of teacher questions on the reading comprehension of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2 (1), 47-56.
- Senechal, M., Pagan, S., Lever, R. and Ouellette, G.P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4 year of children' vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, 19 (1), 27-44.
- Silvestre, N. and Valero, J. (2005). Oral language acquisition by deaf pupils in primary education: Impact of musical education. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (2), 195-213.
- Spencer, E.J., Goldstein, H. and Kaminski, R. (2012). Teaching vocabulary in storybooks: embedding explicit vocabulary instruction for young children. *Young Exceptional Children*, 15 (1), 18-32.
- Sullivan, S. and Oakhill, J. (2015). Components of story comprehension and strategies to support them in hearing and deaf or hard of hearing readers. *Top Lang Disorders*, 35 (2), 133-143.
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G. and Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44 (3), 258-275.
- Tetik, G. ve Işıkcıoğlu-Erdoğan, N. (2017). Diyaloga bağlı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 535-550.
- Toe, D.M. and Paatsch, L.E. (2010). The communication skills used by deaf children and their hearing peers in a question-and-answer game context. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (3), 228-241.
- Tompkins, G.E. (2014). *Literacy for the 21th century a balanced approach*. (6th Edition). USA: Pearson.
- Towson, J. and Gallagher, P.A. (2016). Shared interactive reading for young children with disabilities: a review of literature with implications for future research. *Başkent University Journal of Education*, 3 (1), 72-85.
- Turan F. ve Topçu, Z.G. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: Okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 11-33.
- Turner, D.B. and Sheppard, W. (2006). Auditory-verbal therapy and school. W. Estabrooks (Ed.), *Auditory-verbal therapy and practice in* (s. 191-200). Washington, DC: Alex Graham Bell Assn for Deaf.
- Uzuner, Y. (2005). Baş makale: Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 1-12.

- Werfel, K.L., Lund, E. and Schuele, M. (2015). Print knowledge of preschool children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 36 (2), 107-111.
- Williams, C. (2004). Emergent literacy of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (4), 352-365.
- Williams, C.L. and McLean, M.M. (1997). Young deaf children's response to Picture book reading in a preschool setting. *Research in the Teaching of English*, 31 (3), 337-366.
- Winter, S.M. and van Reusen, A.K. (1997). Inclusion and kindergartners who are deaf or hard of hearing: comparing teaching strategies with recommended guidelines. *Journal of Research in Childhood Education*, 11 (2), 114-134.
- Yennari, M. (2010). Beginnings of song in young deaf children using cochlear implants: The song they move, the song they feel, the song they share. *Music Education Research*, 12 (3), 281-297.
- Yıldız- Bıçakçı, M., Er, S. ve Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 53-68.
- Yıldız- Bıçakçı, M. , Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli kitap okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 1-8.
- Yılmaz, S.A. (1998). *Okulöncesi dönemdeki normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin ailelerinin ve öğretmenlerinin çocuklara kitap okuma davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Zevenbergen, A.A. and Whitehurst, G.J. (2003). Dialogic reading: A shared Picture book reading intervention for preschoolers. A. van Kleeck, S.A. Stahl, and E.B. Bauer (Eds.), *Center for Improvement of Early Reading Achievement, CIERA. On reading books to children: Parents and teachers* in (s. 177-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zucker, T.A., Justice, L.M., Piasta, S.B. and Kaderavek, J.N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65-83.

EXTENDED SUMMARY

Reading is a progressive skill and it is important for children's oral language development. Oral language development affects directly the children's success during formal reading education. Because of hearing loss, not only children's language skills delay, but also their literacy skills delay which begin to develop during preschool years such as alphabetic knowledge, phonological awareness and print knowledge. To minimize this delay and to support children's oral language and prereading and writing skills, appropriate language experience should be provided by various kind of pre-reading and writing activities. Shared reading is one of the most important prereading activities. Shared reading is defined as book reading activities in which teacher and a child read the book together in an one to one reading setting or teacher and a small group of students read the book together. Shared reading has many advantages for children. For instance, children may see the different forms of languages and children may be aware of story structure and story language thanks to the shared reading. In addition, children's listening and comprehension skills, vocabulary knowledge, phonological awareness, print knowledge and so on can be supported during shared reading activity. Shared reading also serve to teach some reading strategies such as telling stories, making predictions of next or new events, making connections between events and so on. One of the materials that can be used for shared reading activity is story book series. In story book series language and readability rate of each book is upper than the previous one in the series. Story structure and events are built on same main characters. There are many reasons why using story book series is very important. For instance, series start from the simplest level, so it helps children to read easily. It's readability level increase in every book, so it helps to improve children's reading ability. In this study it is aimed to support the emergent literacy skills of a child with hearing loss with shared reading activity. Based on the main aim of this research, questions below have been tried to be answered: 1) How did shared reading activity proceed?, 2) What kind of problems occurred during shared reading?, 3) How those problems have been solved?, 4) What are the benefits of this research to its participants?. This research was designed as an action research. The participants of this study were a child with hearing loss, researcher, parents of child, kindergarten teacher and validity committee members. Data collecting was proceeded in the home of participant and the school library to which the participant continued. Researcher diary, interviews, audio records of practices, documents, records of validity committee meetings, and process products were the data collecting methods of this study. As a data collecting tool, readability levels gradually increased storybook series were prepared. During story book series preparation period, completeness of story structures are controlled, and readability level of each story are calculated. For the content validity studies of the stories, the age appropriateness of the stories, the completeness of the story structure, the sentence lengths and structures and lengths, readability levels and the story pictures were studied. As the interrater reliability study, the completeness of story structure and readability measurements were checked and 100% view agreement was reached. The research process consists of two stages which

are before the practice period and practice period studies. Before the practice period first of all necessary permissions were taken, participant was identified and, receptive and expressive language skills of a child were assessed. With the aim of making preparation to practice period, story telling, story reading, sharing events on one picture card, singing songs and follow up activities were applied for 6 sessions. After that, practice period began by using storybook series, each book was read twice and period executed for 12 sessions. During this period singing, shared reading, and follow up activities were applied. After each session validity committee meeting was organised regularly. During each meeting, problems of session were determined and decisions for solution were taken for the following session. Semi structured interviews were held with parents and kindergarten teacher during the research process. In this study data collecting and analysing processes maintained simultaneously. According to results, child with hearing loss continuing to inclusion kindergarten class. Difficulties occurred during shared reading which are analyzed under two main themes: 1) Listening comprehension problems, 2) Problems related to expressing what was listened. The first problem analyzed in detailed under two sub-themes which are a) The need for a picture explaining the text and b) Difficulty in comprehending and responding to the questions. The second problem analyzed another two sub themes: a) Repetition of words or phrases, and b) poor vocabulary knowledge. In order to solve those problems, activities were planned with the aim of participant's listening and comprehension skills' improvement. Consequently, it might be said that child with hearing loss benefits from shared reading activities which were prepared based on language skills of child and applied systematically.

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