



ANNENİN İŞİTME KAYIPLI ÇOCUĞUYLA KİTAPLARLA YAŞANTILARINDA KULLANDIĞI STRATEJİLERİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hilal ATLAR¹, Yıldız UZUNER²

¹ Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi ABD, Eskişehir-Türkiye, hatlar@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7272-1462.

³ Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellerin Eğitimi ABD, Eskişehir-Türkiye, yuzuner@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6477-2593.

Geliş Tarihi: 27/11/2020 Kabul Tarihi: 19/01/2021

Öz: Erken okuryazarlık becerileri, günlük yaşantı içerisinde sözlü dil becerilerini ve yazı farkındalığını destekleyen yetişkin-çocuk etkileşimleri doğasında gelişir. Araştırmalar işiten annelerin; işiten ve işitme kayıplı çocukları ile kitaplarla yaşantılarında ipuçları verme, 5N 1K soruları sorma, yazıya dikkat çekme, açıklamalar ve anlatma yapma gibi stratejiler kullandıklarını ortaya koymuştur. Araştırmacılar işitme kayıplı çocukların kitaplarla yaşantılarındaki etkileşimleri ele almanın önemini vurgulamıştır ve nitel araştırmaların yol gösterici olacağını bildirmiştir. Bu bağlamda araştırmada işiten bir annenin işitme kayıplı çocuğuyla kitaplarla yaşantılarında kullandığı stratejilerin ve çocuğun katılımının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri; gözlemler, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, belgeler, ürünler ve araştırma günlüğü ile toplanmıştır ve tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; annenin kitabı okurken; kitabı açık tutma, yazıyı takip etme, metne bağlı kalma ile vurgu ve tonlamalarla sözlü dilin bürünsel özelliklerini kullanma gibi stratejileri kullandığı belirlenmiştir. Bir kitaba bakma esnasında ise annenin; yazılı dil farkındalığını destekleme, soru yöneltme, sese dikkat çekme, açıklama yapma ve genişletme, anlatım yapma, kabul etme, ipucu verme, çocuğu tekrar etme ve ilişkilendirme gibi birçok strateji kullandığı görülmüştür. İşitme kayıplı çocuğun kitaplarla yaşantılara sözel ve sözel olmayan davranışlarla katılım gösterdiği gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: işitme kayıplı çocuklar, erken okuryazarlık, etkileşimli kitap okuma



THE EXAMINATION OF MOTHER'S STRATEGIES IN BOOK READING ACTIVITIES WITH HER CHILD WITH HEARING LOSS

Abstract: Early literacy skills develop in the nature of adult-child interactions that support oral language skills and print awareness in daily routines. Research revealed that mothers use strategies such as giving clues, asking WH+ questions, take attention to the print, explaining and narrating with their children with hearing and hearing loss in their experiences with books. Researchers emphasized the importance of dealing with the interactions of children with hearing loss in their experiences with books and they stated that qualitative research would be a guide to examine these interactions. In this context, it was aimed to examine the strategies that a hearing mother uses in her life with her child with a hearing loss and the child's participation. The research was conducted as a single integrated case study of qualitative research methods. Research data were collected with observations, through semi-structured interviews, documents, products, and research diary. The data analyzed inductively. As a result of the research, it was determined that; while reading the book, the mother use strategies such as keeping the book open, following the text, adhering to the text, and using the prosodic features of spoken language like emphasis and intonations. It has been observed that she uses strategies such as supporting print awareness, asking questions, taking attention to the voice, making explanations and expanding, expressing, accepting, giving cues, repeating the child, and relating while looking at a book. It has been revealed that the child with hearing loss participates in experiences with books through verbal and non-verbal behaviors.

Keywords: Children with hearing loss, early literacy, interactive reading



Giriş

Doğumdan okula bağlayana kadar geçen süre boyunca çocukların ev ortamında ve yakın çevrelerinde yetişkinlerle kurdukları etkileşimler, dil gelişiminin yanı sıra erken okuryazarlık gelişimlerini de desteklemektedir. Çevresel yazılar, kitaplarla ve gazete, dergi gibi diğer yazılı materyallerle yaşantılar, masal anlatma, şarkılar ve tekerlemeler söyleme gibi yaşantılar, oyunlar, faturalarla, alışveriş listeleriyle ve teknolojik aletlerle yaşantılar gibi birçok günlük yaşantı, çocukların okuma ve yazmayı anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır (Bergen ve Mauer, 2000; Branscombe ve Taylor, 2000; Constantine, 2004; Morrow, 2007; Whitehead, 2002). Çocuklarla paylaşılan kitap yaşantıları, erken dönemde dili edinmelerinde çocuklara çeşitli fırsatlar sunan önemli erken okuryazarlık yaşantılarından biridir (Schirmer, 2005; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield, 1988). Kitaplarla yaşantılar; çocuğa okuma (reading to), çocukla birlikte okuma (reading with) ve çocuğun okuması (reading by) olarak üç şekilde ele alınmaktadır. *Çocuğa okuma*; yetişkinin çocuğa ya da çocuklardan oluşan bir gruba sesli kitap okuması olarak tanımlanmaktadır. Bu etkinlikte çocuk, yetişkini bir okur olarak gözleme şansı bulmaktadır ve yeni sözcükler duymaktadır. *Çocukla birlikte okuma* ise; paylaşılan okuma, paylaşılan ritim ve şarkı etkinlikleri, desteklenen okuma, dil deneyimleri ve rehberli okuma yaklaşımlarının bir bütünü olarak vurgulanmaktadır. Bu yaşantılarda yetişkin çocukla birlikte kitabı okurken, etkileşimi çocuk veya yetişkin başlatabilir. Etkileşim süresince yetişkin çeşitli stratejiler kullanabilir ve çocuğun da katılımıyla etkileşimi birlikte sürdürürler. Aynı zamanda bazen bir kitabı paylaşırken, bazen de kitaptan bağımsız olarak birlikte şarkı söylemek ve kafiyeli metinleri paylaşmak, teknolojik aletlerle bir kitabı birlikte dinlemek ve paylaşılan okuma deneyimi olan çocukla rehberli okumalar yapmak da çocukla birlikte okuma etkinlikleridir. *Çocuğun okuması*, erken dönemde çocuğun bir kitabı okur gibi yaparak yetişkini taklit etmesi ile başlayan, sesli ve sessiz okumalar yapan bir okuyucu olmasına kadar devam eden bir gelişim sürecidir (Mooney, 1990; O'Bruba, 1987; Reutzel ve Cooter, 1996).

Kitaplarla tüm yaşantılarda aileler, çocuğa okuryazar olarak model olmaktadır ve etkinlik esnasında kurdukları etkileşim yoluyla da çocukların erken dönemde okuryazar davranışları geliştirmelerinde etkin rol oynamaktadırlar (Machado, 2012;



Schirmer, 2005; Vygotsky, 1978). Araştırmalar kitaplarla yaşantılarında yetişkinin; çocuğun dikkatini yazıya çektiklerini, etkileşimi sürdürdüklerini ve çocukların kitaba ilişkin bilgi sahibi olmalarını desteklediğini vurgulamaktadır (Diener, Hobson-Rohrer ve Byington, 2012; High, vd., 2000; Mendelson, vd., 2001; Needlman, vd., 1991). Aynı zamanda yetişkinin çocuğa 5N 1K soruları (-wh questions) ile birlikte açık uçlu (open-ended) sorular yöneltme, çocuğun cevabını kabul etme, genişletme, cevaplamasına yardım etme, çocuğun cevaplarını tekrar etme, çocuğu cesaretlendirme ve keyif aldığını gösterme gibi stratejiler kullandıkları belirtilmektedir (Moore ve Wade, 2003; Rix vd., 2015; Sharif, vd. 2002; Theriot, vd., 2003; Uzuner, 1993). Dolayısıyla kitaplarla etkileşimli okuma yaşantıları tüm çocukların sözlü dil becerilerini ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir. Bu nedenle araştırmacılar, yetişkinlerin çeşitli okuma yazma stratejileri kullanarak kitap okuma yaşantılarına nitelik kazandırmalarının önemli olacağını vurgulamaktadırlar (Allen, 2010; Becker, 2012; Eliot, 2016; Hines ve Brooks, 2005; Kaderavek ve Sulzby, 1988; Sulzby ve Teale, 1987).

İşitme kayıplı çocuklar, kendilerine sunulan zengin okuma yazma ortamı ve nitelikli yaşantılar yoluyla akranlarına benzer gelişimsel süreçlerden geçerek erken okuryazarlık becerileri geliştirebilmektedirler (Ewoldt, 1990; Henderson, 1976; Lutz, 2013; Maxwell, 1984; Swanwick ve Watson, 2007; Uzuner, 1993; Williams, 1994). İşitme kayıplı çocuklarda erken okuryazarlığı her yönüyle destekleyen en önemli yaşantının ise, kitaplarla yaşantılar olduğu vurgulanmaktadır (Schirmer, 2005). İşitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık gelişimlerine ilişkin uluslararası araştırmalar; kullanılan iletişim modalitesi ne olursa olsun çocukların ev ortamındaki erken okuryazarlık yaşantılarına katılım gösterdiklerini, bir kitabın tekrar tekrar okunmasını sevindiklerini (Maxwell, 1984) ve annelerin kullandıkları stratejiler ile işitme kayıplı çocukların sözlü dil becerileri arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Aram, Most ve Mayafit, 2006; Robertson, 2009). Buna ek olarak araştırmacılar, işitme kayıplı çocuğu olan annelerin işiten çocuğu olan annelere göre stratejileri kullanmada sınırlılıklarının olduğunu ve genellikle doğrudan resmi işaret etme, harfleri gösterme, çocuğun ifadelerini genişletme gibi stratejileri kullanmaya yöndiklerini belirtmektedirler. Bu nedenle ailelerin; açık uçlu sorular sorma, yeniden düzenlemeler yapma gibi stratejilerde desteklenmeleri gerektiğini eklemektedirler (Desjardin vd., 2014; Desjardin vd., 2017). Erken okuryazarlık yaşantılarında yetişkinin kullandığı



stratejiler ile çocukların becerileri arasında güçlü bir ilişki olması sonucundan hareketle; araştırmacılar, kitaplarla yaşantılarda yetişkinlerin kullandıkları stratejilerin ve çocukların etkileşime katılımlarının incelenmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Allen, 2009; Better Beginnings, 2017; Bookstart, 2014; BookTrust, 2014; Desjardin vd., 2014; Desjardin vd., 2017; Eliot, 2016; Hines ve Brooks, 2005; Jordan, Snow ve Porche, 2000; Kaderavek ve Sulzby, 1988; Mendelshon vd., 2001; Primavera, 2000; Rix vd., 2015; Therriot vd., 2003; Wade ve Moore, 1998).

Türkiye’de ise işitme kayıplı çocukların anneleri ile deneyimledikleri kitap okuma yaşantılarını inceleyen araştırmalar sınırlı sayıdadır ve bu araştırmalarda kitaplarla yaşantılarındaki etkileşimler araştırmaların içine gömülüdür (Ertürk Mustul, Turan ve Uzuner, 2016; Genç, Uzuner ve Genç, 2017; Turan, 2010). Turan (2010), 1 yaş 4 aylık ileri derece işitme kaybı olan bir çocuk ile annesinin etkileşimlerini desteklediği bir aile eğitimi gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, yoğun olarak oyun etkileşimleri desteklenmiştir. Ancak araştırmacı üçüncü aile eğitimi seansından itibaren kitap resimlerine bakmaya başlangıç aşamasında anneyi kitaplarla birlikte kullanabileceği malzemelere ilişkin de bilgilendirmiştir. Araştırmanın sonunda, annenin etkileşim davranışlarının geliştiği ve çocuğun katılımının arttığı ifade edilmiştir. Ertürk, Mustul ve Turan (2016), iki yaşında çok ileri derecede işitme kayıplı çocuğu olan aileye verdikleri eğitim sürecinde günlük rutinlerde anne-çocuk etkileşimlerini desteklemişlerdir. Araştırmacılar, anneye çocuğuyla birlikte rutin olarak kitap bakmalarını önermişlerdir ve annenin çocuğuyla birlikte kitaplarla yaşantılarında anlamlı dil fırsatları elde edeceğini vurgulamışlardır. Genç, Uzuner ve Genç (2017) ise, iki yaşında olan bir işitme kayıplı çocuğun çeşitli bağlamlardaki etkileşimlerde kullandığı iletişimsel işlevleri inceledikleri bir durum çalışması yürütmüşlerdir. Temsili olarak seçilen etkileşimlerden birinde anne ve çocuğun birlikte boyama kitabındaki kesme yapıştırma etkinlikleri yer almaktadır. Etkinlik süresince anne kartonu keserken çocuk anneyi izlemiştir ve etkileşimli bir şekilde yüzün bölümlerini birlikte yapıştırmışlardır. Daha sonra anne yerdeki kitaptaki resimlere bakmak istediğinde çocuk bir süre katılmış ardından ayağa kalkarak oynamak istemiştir. Anne bu durumda çocuğun ilgisini takip ederek etkileşime katılmıştır.

Uluslararası araştırmalarda, çeşitli sosyoekonomik düzeylerdeki ailelerin çocuklarıyla kitap okuma yaşantılarına ilişkin sözel ve sözel olmayan etkileşimler



incelenmiştir. Araştırma sonuçları; annelerin çocuklarıyla kitap okurken; alıcı ve ifade edici dil gelişimini, sesbilgisel ipuçlarıyla sesbilgisel gelişimi ve yazının anlamına ilişkin farkındalığı çeşitli stratejilerle desteklediklerini ortaya koymuştur. Araştırmacılar çeşitli bağlamlarda, annelerin çocukları ile kitaplarla yaşantılarındaki etkileşimleri ele almanın önemli olduğunu vurgulamışlardır (Kaderavek ve Sulzby, 1988; Lutz, 2013; Sulzby ve Teale, 1987; Primavera, 2000). Türkiye’de işitme kayıplı çocukların anneleriyle etkileşimlerini inceleyen araştırmalar, işitme kayıplı çocuk-anne etkileşimlerini ve süreçte annenin etkileşim davranışlarının nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymaları açısından değerlidir. Ancak bu araştırmalarda kitaplarla yaşantı örnekleri sınırlıdır annenin bu yaşantılarda kullandığı stratejilerin ele alınması doğrudan amaçlanmamıştır Araştırmacılar işitme kayıplı çocuklarda anne-çocuk etkileşimlerinin, annelerin kullandıkları stratejilerin ve çocukların katılımlarının farklı araştırmalarla ele alınmasının gerekliliğini ifade etmişlerdir (Ertürk Mustul, Turan ve Uzuner, 2016; Turan, 2010; Genç, Uzuner ve Genç, 2017). Bu nedenlerle, kitaplarla yaşantılarda işiten bir annenin kullandığı stratejilerin ve işitme kayıplı çocuğun katılımının derinlemesine incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı belirtilebilir. Etkileşimlerin bağlamında ele alınmasına olanak tanınması bakımından ise, nitel araştırma yöntemleri stratejiler konusunda önemli bir bakış açısı sağlayabilir (Becker, 2012; Moore ve Wade, 2003; Rix vd., 2015; Uzuner, 1993). Böylece; ilerleyen araştırmalarda işitme kayıplı çocuğu olan işiten anneleri desteklemede araştırmacılara ve örnek stratejilerin işitme kayıplı çocuklarla çalışan eğitimcilere yol gösterici olacağı ifade edilebilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, işiten bir annenin işitme kayıplı çocuğuyla kitaplarla ilgili yaşantılarda kullandığı stratejileri ve çocuğun katılımını incelemektir. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin; kitaplarla yaşantılara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İşiten anne, işitme kayıplı çocuğuyla kitaplarla yaşantılarında;
 - a) Kullanılan kitapları nasıl belirlemiştir?
 - b) Neleri amaçlamıştır?
 - c) Hangi stratejileri kullanmıştır?
3. İşitme kayıplı çocuğun kitaplarla yaşantılara katılımı nasıl gerçekleşmiştir?



Yöntem

Araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler; araştırma deseni, araştırma süreci, katılımcılar, verilerin toplanması ve analizi başlıkları altında açıklanacaktır.

Araştırma Deseni

Araştırmada belirli bir durumun; gözleme ve keşfe dayalı olarak incelenerek betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum çalışması deseni kullanılmıştır. Ele alınan bütüncül durum; işiten bir annenin işitme kayıplı çocuğuyla kitaplarla yaşantıları; annenin kitaplarla yaşantılara ilişkin görüşlerini ve amaçlarını, kullandığı materyalleri ve stratejileri, çocuğun kitaplarla yaşantılara katılımıdır (Bogdan ve Biklen, 2007; Davey, 1991; Merriam, 2009; Yin, 2009).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları ileri derecede işitme kaybı bulunan bir çocuk ve annesidir. Aile, büyükşehirlerden birinde orta-alt sınıf bir mahallede ikamet etmektedir. Anne, okul öncesi öğretmenliği programından mezun ev hanımıdır ve günün çoğunu çocukla geçirmektedir. Odak çocuk Kemal, 05.07.2011 tarihinde dünyaya gelmiştir. Sağ kulağında çok ileri derecede, sol kulağında ise ileri derecede işitme kaybı bulunmaktadır. Üç aylıkken kulak arkası cihaz kullanmaya başlamıştır ve üç yaşından itibaren tek kulağı için koklear implant (CI) kullanmaya başlamıştır. Kemal iki yaşından bu yana özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim almaktadır. İlgili merkezde aile eğitimi programı bulunmamaktadır. Ayrıca bir yıl süreyle okul öncesi eğitimi almıştır. Araştırma sürecinde Kemal, destek eğitime ve okul öncesi eğitimine devam etmektedir (Araştırma Günlüğü, 3.07.2016-17.11.2016; Görüşme, 08.11.2016; Saha Notu Gözlemleri, 13.07.2016-17.11.2016).



Araştırmacılar

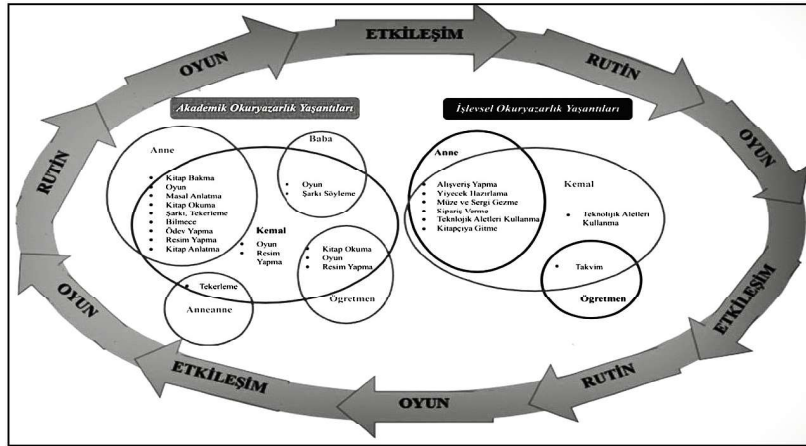
Birinci araştırmacı, Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği mezunudur. Beş yıl süreyle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde (ÖERM) öğretmenlik yaptıktan sonra lisansüstü eğitimine başlamıştır. Halen aynı bölümde araştırma görevlisi olarak çalışmaya ve doktora eğitimine devam etmektedir. Çalışma alanları, işitme kayıplı çocukların eğitimi ve işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık gelişimidir. Araştırmacı bu çalışmada, katılımcı gözlemci olarak araştırma verilerini toplamıştır. Nitel araştırmacının hazırlıklı, saygılı ve uyumlu olması, araştırma etiğini gözetmesi, durum çalışmasının doğasını bozmamak adına ortama ve etkileşime müdahalelerden kaçınması, beklenti ve ön yargılarını araştırma verilerinden ayırabilmesi gibi nitel araştırmacı kimliğini aile ile etkileşimlerde taşımaya gayret göstermiştir. Araştırmacı inandırıcılığın ve etiğin sağlanmasında nitel araştırmacı özelliklerine uygun davranmasının yanı sıra; araştırmanın önemli süreçlerinde, gözlem öncesi ve sonrasında verileri yansıtmalı araştırma günlüğüne düzenli olarak kaydetmiştir. Böylece araştırma süreci boyunca yaşadığı tüm durumları açıklamıştır (Creswell, 2017; Glesne, 2014; Guba ve Lincoln, 1982; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

İkinci araştırmacı, araştırmanın danışmanı rolündedir. Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğretim üyesidir. Çalışma alanları işitme kayıplı çocukların eğitimi, dil gelişimi ve nitel araştırma yöntemleridir. Araştırmanın planlanması sürecinde; birinci araştırmacı ile paralel okumalar yaparak araştırmanın planlanmasına öncülük etmiştir. Araştırmacıyı veri toplama sürecine hazırlamıştır. Araştırma süreci boyunca verileri eş zamanlı olarak incelemiştir ve inandırıcılığı sağlamıştır. Ayrıca araştırmanın sonunda analiz edilen bulguların geçerliğini vermiştir. İlgili araştırmaya sağladığı katkının yanı sıra; birinci araştırmacının nitel araştırma yöntemlerine ilişkin kuramsal bilgilerinin temelini atmıştır ve araştırmacıya nitel bir araştırmayı uygulama sürecinde danışmanlık yapmıştır (Araştırma günlüğü, 13.07.2016- 17.11.2016; Guba ve Lincoln, 1982; Heller ve O'Connor, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma Süreci

Araştırmacılar 2016-2017 yıllarında 5 yaşındaki işitme kayıplı bir çocuğun okuma yazma ortamının özelliklerini, tüm erken okuryazarlık yaşantılarını ve becerilerini, ailenin erken okuryazarlığa ilişkin görüşlerini ve ailenin okuryazarlık geçmişi ile mevcut alışkanlıklarını bütüncül olarak ele aldıkları ilk durum çalışmasını gerçekleştirmişlerdir. İlgili araştırmada, çocuğun ev ortamında ve yakın çevresinde erken okuryazarlık yaşantıları olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmacılar etik unsurlara uygun olarak; katılımcılara yaşantılarını nasıl gözleyeceklerini ve hangi araçlarla veri toplayacaklarını aktarmışlardır. Sözlü izinlerinin yanı sıra; aydınlatılmış onam formu ile hem kendileri hem de çocuk için ayrı ayrı yazılı izinleri alınmıştır. Bu form ile katılımcılara, herhangi bir risk bulunmadığı, verilerin sunumunda gizliliklerinin korunacağı ve dilediklerinde araştırmadan ayrılacakları belirtilmiştir. Araştırma raporunda ise, katılımcıların isimleri takma isimlerle değiştirilerek kimlikleri gizli tutulmuştur (Bogdan ve Biklen, 2007; Glesne, 2014). Araştırmacılar, çocuğun evinde ve yakın çevresindeki erken okuryazarlık yaşantılarını; akademik ve işlevsel okuryazarlık yaşantıları olarak sınıflamışlardır. Tüm bu yaşantılar Şekil 1’de gösterilmiştir.

İşitme kayıplı çocuğun bazen tek başına, bazen de yetişkinle birlikte deneyimlediği bu yaşantılara genellikle annesinin eşlik ettiği ifade edilmiştir. Araştırmacılar; işitme kayıplı çocuğun annesiyle birlikte en sık deneyimlediği okuryazarlık yaşantılarının ise kitaplarla ilgili yaşantılar olduğunu vurgulamışlardır ve tüm gelişen okuryazarlık yaşantılarında olduğu gibi; kitaplarla ilgili yaşantıların da rutin-etkileşim-oyun doğasında gerçekleştiğini açıklamışlardır (Atlar ve Uzuner, 2018).



Şekil 1. Kemal'in erken okuryazarlık yaşantıları (Atlar ve Uzuner, 2018'den alınmıştır).



Odak çocuk Kemal'in erken okuryazarlık yaşantılarının türü ve sıklığı ise Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1.

Kemal'in erken okuryazarlık yaşantıları

Kemal'in Erken Okuryazarlık Yaşantıları	Frekans
<i>Akademik Okuryazarlık Yaşantıları</i>	
Kitaplarla İlgili Yaşantılar	13 (Anne ile 9)
Oyun Yaşantıları	12 (Anne ile 8)
Şarkı, Tekerleme ve Bilmecelerle Yaşantılar	3
Resim Yapma Yaşantıları	3
Ödev Yapma Yaşantıları	3
Masal Anlatma Yaşantıları	2
<i>İşlevsel Okuryazarlık Yaşantıları</i>	
Teknolojik Aletlerle Yaşantılar	6
Alışveriş Yaşantıları	3
Takvimle Yaşantılar	3
Yiyecek Hazırlama Yaşantısı	1
Sipariş Verme Yaşantısı	1
Müze ve Sergi Gezme Yaşantısı	1

Araştırmacılar gerçekleştirdikleri çalışmalarında yer alan kitaplarla ilgili yaşantılarda; annenin işitme kayıplı çocuğuyla kitap okurken kullandığı stratejileri ve çocuğun katılımını derinlemesine ele almamışlardır. Bu araştırmada ise; toplanan verilerden annenin işitme kayıplı çocuğuyla birlikte olduğu kitaplarla ilgili yaşantılara derinlemesine bir bakış gerçekleştirilmiştir (Bogdan ve Biklen, 2007; Yin, 2009).



Araştırma Ortamı

Kemal'in ev ortamında kitaplarla yaşantıların gerçekleştiği yer genellikle Kemal'in odasıdır (Video Gözlem, 06.11.2016; 17.08.2016). Kemal'in odasının özellikleri, erken okuryazarlık ortamının özellikleri bağlamında ele alındığında; odasının kapısında isminin yazdığı bir kağıdın asılı olduğu, gardırobunun üzerinde ise öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla çekindiği bir fotoğrafın altında çeşitli yazılar ve okulun adının yazılı olduğu görülmüştür. Aynı zamanda gardırobun üzerinde 2016 yılına ait bir takvim de asılıdır. Kemal gün içinde odasında zaman geçirirken bu yazılarla karşılaşmaktadır. Buna ek olarak; Kemal'in odasındaki küçük dolapta Kemal'e ait kuru, pastel ve sulu boyalar ile Kemal ve annesinin kitapları bulunmaktadır. Kemal'in 26 adet hikaye kitabı, 1 adet masal kitabı, 6 adet etkinlik kitabı ve bir dergisi vardır. Hikaye kitaplarından 3 tanesi fotokopisi çekilerek bir araya getirilmiş kitaplardan oluşmaktadır. Bunların dışında 2 tane de Kemal ve özel eğitim öğretmenin birlikte yaptıkları kitaplar dolapta durmaktadır. Ayrıca dolapta iki tane de kutu oyunu yer almaktadır (Saha Notu Gözlemi, 13.07.2016).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Kemal'in evinde ve yakın çevresinde gerçekleşen erken okuryazarlık yaşantılarının incelendiği bütüncül tek durum çalışmasında toplanan verilerin tamamı ve miktarı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Kemal'in erken okuryazarlık yaşantılarının bütüncül olarak incelendiği araştırma verileri

Araştırma Verileri	Sayı	Süre
Gözlem (Saha Notları)	11	28 sa 29 dk
Gözlem (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



Kemal ve annesinin kitaplarla yaşantılarına ilişkin veriler bağlama uygun ve nitel araştırmanın bütünlüğünü bozmayacak şekilde ayrılmıştır. Böylece bu çalışmanın verileri, video kaydı ile yapılan gözlemler, anne ile yapılan yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, çocuğun işitme kaybına ilişkin, kitap görsellerinin olduğu belgeler ve araştırmacı günlüğü ile toplanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın inandırıcılığı doğrultusunda veri toplama teknikleri çeşitlendirilmiştir. Buna ek olarak; araştırma etiği çerçevesinde aile ve çocuk ile ilgili gerçekleştirilen tüm kayıtlar ve araştırma raporu araştırma sürecinin sonunda ailenin talebi karşılığında kendileriyle paylaşılmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Glesne, 2014; Nadin ve Cassell, 2006; Şekerler, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın verileri tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Video kaydı ile gerçekleştirilen gözlem verilerinde videoteyp analizi gerçekleştirilmiştir. Kemal'in annesiyle birlikte kitaplarla yaşantılarının tamamı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Kemal ve annesinin kitaplarla yaşantıları

Gözlem No	Tarih	Süre
1 (Temsili)	17.08.2016	32 dk.
2	18.08.2016	21 dk.
3 (Temsili)	06.11.2016	24 dk 30 sn.
4	07.11.2016	45 dk.
5	08.11.2016	4 dk 14 sn.
6	11.11.2016	39 dk.
7	12.11.2016	20 dk.
8	13.11.2016	20 dk.
9	14.11.2016	22 dk.

Videoteyp analizinde Schultz, Florio ve Erickson (1982)'un belirttikleri (akt. Uzuner, 1993) şu basamaklar izlenmiştir:



1. Basamak-anne ile doğrulama görüşmeleri. Her bir videoteyp önce araştırmacılar tarafından izlenmiştir ve anne ile doğrulama görüşmesi için sorular hazırlanmıştır. Daha sonraki gözlem gününde, videoteypler anne ile birlikte izlenerek annenin yorumları ve sorulara verdiği cevaplar ile doğrulanmıştır. Ses kaydı alınan doğrulama görüşmeleri de her bir gözlem formu sonuna eklenmiştir ve birlikte analiz edilmiştir.

2. Basamak-videoteyplerin betimlenmesi ve özetlenmesi. Yaşantılarda kullanılan materyallerin sayfa görselleri ile etkileşim ilişkilendirilerek sözel ve sözel olmayan davranışları aktaracak şekilde bütüncül olarak betimlenmiştir.

3. Basamak-temsili teyplerin belirlenmesi. Anne ile çocuğun kitaplarla yaşantılarında önemli bir yeri olduğu anneden öğrenilen bir masal yaşantısı ile etkileşimde stratejilerin ve çocuğun katılımının çeşitlendiği bir etkinlik kitabı örneği temsili olarak seçilmiştir.

4. Basamak-temsili teyp kayıtlarının dökümü. Temsili teyp kayıtlarının dökümü yapılarak etkileşimlerin sonuna gözlemci yorumu bölümlerinde araştırmacının kısa analizlerine de yer verilmiştir.

5. Basamak-temsili teyp kayıtlarının dökümünün doğrulanması. Dökümler araştırmanın danışmanı olan ikinci araştırmacı tarafından doğrulanmıştır.

6. Basamak-temsili teyplerin tümevarımsal analizi. Doğrulanmış dökümler araştırma soruları doğrultusunda tümevarımsal olarak analiz edilmiştir.

7. Basamak-temsili teyp analizinin doğrulanması. Araştırma soruları bağlamında temsili teyplerin analizleri araştırma danışmanı olan ikinci araştırmacı tarafından doğrulanmıştır (Schultz, Florio ve Erickson, 1992; akt., Uzuner, 1993).

Araştırmanın inandırıcılığının sağlanmasında ve etik unsurların gözetilmesinde alınan önlemler, gerçekleştirilen tüm adımlar metnin ilgili yerlerinde aktarılmıştır.



Bulgular

Araştırmanın bulguları tüm araştırma sorularını yanıtlayabilecek şekilde üç ana tema altında açıklanmıştır. Bunlardan ilki, annenin kitaplarla yaşantılar hakkındaki görüşleridir. İkinci temada ise kitapların belirlenmesi ve annenin kitaplarla yaşantılarında çocuğu için belirlediği amaçlar aktarılmıştır. Üçüncü temada etkileşimin bütünlüğünü bozmayacak şekilde annenin kullandığı stratejiler ve çocuğun katılımı aktarılmıştır. Üçüncü tema altında ise annenin işitme kayıplı çocuğunun okuma yazma gelişimine ilişkin görüşleri bildirilmiştir.

Annenin Kitaplarla Yaşantılara İlişkin Görüşleri

Kemal'in annesi, Kemal'in bebekliğinden bu yana birlikte "*kitap okuma*"larının ve "*kitap bakma*"larının çocuğunun dil gelişimine, sözcük dağarcığına katkı sağladığını; bu yaşantıların çocuğundaki ilerlemeleri kendisinin de gözlemlemesine fırsat verdiğini düşündüğünü belirtmiştir. Ayrıca Kemal'in okul öncesi dönemde kitaplarla, dergilerle yaşantılarında okuma ve yazmanın yer aldığını düşündüğünü "*Kitap okuduğumuz zaman ya da dergi baktığımız zaman, derginin resimleri hakkında konuştuğumuz zaman okuma ve yazma daha çok*" sözleriyle ifade etmiştir. Kemal'in okuma ve yazmayı tam olarak bilmese bile; harflerin bazılarını tanıdığını, yazılara ilgisinin olduğunu, kitapları okur gibi yaptığını belirtmiştir. Annesi bu durumla ilgili; "*Bazen harfleri tanıyor. Çocuğun artık hazır olduğunu bana o mesajı verdiğini anlıyorum ve harfleri o zaman gösteriyorum.*" ve "*Etkinlik kitaplarındaki yazıları tahmin etmeye çalıştığını anlıyorum.*" ifadelerini kullanmıştır (Görüşme, 08.11.2016; Araştırma günlüğü, 15.11.2016).

Kemal'in annesi çocuğunun işitme kaybına bağlı olarak yaşayabileceği sesletim sorunlarının da kitaplarla yaşantılardaki etkileşimlerle çözüme kavuşabileceğini vurgulamıştır. Kemal'in doğru şekilde çıkaramadığı seslere ilişkin geri bildirimler verebileceği anlamlı yaşantıların, kitaplarla gerçekleştirilebileceğini "*Bu durumda zorlanırsa çok fazla üstüne düşmeyeceğim, bol bol kitap okuyup o harfi görmesini ve hani rrr rrr diye telaffuz etmesini, bol bol kitap okumasını sağlayacağım.*" sözleriyle açıklamıştır (Görüşme, 08.11.2016).



Kitapların Belirlenmesi ve Kitaplarla Yaşantılarda Annenin Amaçları

Kemallerin evinde bulunan hikâye kitaplarını genellikle Kemal ve annesi birlikte kitapçıdan almaktadırlar. Anne bazen kitapçıya birlikte gittiklerini ve Kemal'in seçtiği kitapları aldığını belirtmiştir. Bazen de Kemal için kitapları annesi seçmektedir. Etkinlik kitapları, Kemal'in devam ettiği anaokulunda takip edilen seri kitaplardır. Bu kitapları sınıf öğretmeni seçmektedir (Araştırma Günlüğü, 12.11.2016; Saha Notu Gözlemi, 17.08.2016). Kemal ve annesinin sıklıkla okudukları bir masal kitabını ise annesi, Kemal bebekken aldığını ifade etmiştir (Araştırma Günlüğü, 17.08.2016). Rutin olarak gerçekleşen kitaplarla yaşantılarda Kemal, odasında kendisinin ulaşabildiği dolapta bulunan kitaplardan okumak istediği kitabı kendisi seçmektedir (Saha Notu Gözlemi, 13.07.2016). Masal kitabı okudukları gecelerde, Kemal annesinin kendisine okumasını istediği masalın adını söylemektedir. Bazen de annesi masal kitabının içindeki masalların isimlerini Kemal'e okumaktadır ve Kemal istediği masalı yine kendisi seçmektedir (Video Gözlemler, 17.08.2016; 18.08.2016; 14.11.2016). Etkinlik kitaplarıyla ilgili yaşantılarda kitap seçiminde annesi Kemal'i yönlendirmektedir. Annesi, böylece okulda izleyen hafta incelenecek olan etkinlik kitabına daha önce birlikte evde baktıklarını ifade etmiştir (Araştırma Günlüğü, 12.11.2016; Video Gözlemler, 06.11.2016; 07.11.2016; 11.11.2016; 12.11.2016).

Kemal'in annesi kitaplarla yaşantılara ilişkin gözlemlerin doğrulanması sürecinde ve araştırma süreci boyunca süren görüşmelerde, kitaplarla yaşantıları iki şekilde ifade etmektedir. Bunlardan biri "kitap bakma" diğeri de "kitap okuma" yaşantılarıdır (Araştırma Günlüğü, 13.07.2016-08.11.2016; Görüşme, 08.11.2016). "Kitap bakma" yaşantıları, Kemal ve annesinin birlikte kitapların resimlerine bakarak etkileşim kurdukları yaşantılar olarak gözlenmiştir. "Kitap okuma" yaşantıları ise; genellikle annenin kitabı okuduğu ve Kemal'in dinlediği, annenin ve Kemal'in birbirlerine sorular sorarak etkileşimi sürdürdükleri yaşantılardır (Video Gözlemler, 17.08.2016-14.11.2016). Kitaplarla yaşantılarda annenin amaçları Şekil 2'de verilmiştir.



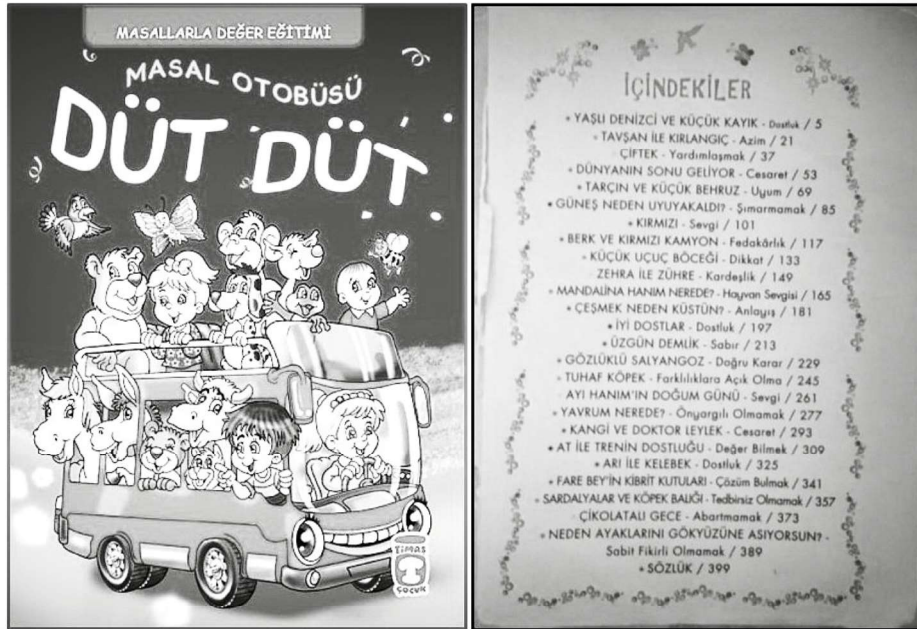
Şekil 2. Kemal ve annesinin kitaplarla yaşantılarında annenin amaçları

Kemal'in annesi, kitaplarla yaşantılarda Kemal için önceliğinin dil gelişimini desteklemek olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda; çocuğun bildiği sözcükleri ve kavramları pekiştirmek, yeni sözcükler ve kavramlar öğretmek de annenin kitaplarla yaşantılardaki ortak amaçlarıdır. “Kitap okuma” yaşantılarında anne; çocuğun sevdiği bir kitabı tekrar tekrar okumayı, günlük rutini sürdürmeyi ve hikayenin yapısına ilişkin bilgi sağlamayı amaçlamaktadır. “Kitap bakma” yaşantılarında ise annenin amaçları; çocuğun kitaba aşina olmasını sağlayarak sınıf ortamında işiten akranlarıyla birlikte gerçekleşecek olan kitapla yaşantılarını önceden desteklemeyi, çocuğun bildiklerini test etmeyi, çocuğun sesletimini kontrol etmeyi ve düzeltmeyi amaçlamaktadır. Anne bu amacını “*Ne kadar çok şey öğrenirse benim için önemli, eksiklerini de görüyorum ne çalışmam gerektiğini de biliyorum.*” sözleriyle ifade etmiştir (Araştırma Günlüğü, 13.07.2016-14.11.2016; Görüşme, 08.11.2016).

Kitaplarla Yaşantılarda Annenin Kullandığı Stratejiler ve İşitme Kayıplı Çocuğun Katılımı

Annenin kullandığı stratejilerin ve Kemal'in katılımlarının incelenmesinde, “Kitap okuma” ve “kitap bakma” yaşantılarından temsili videoteyplerdeki etkileşimler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Kitap okuma. Kemal ve annesinin kitap okuma yaşantısında anne Kemal'e yatmadan önce sıklıkla okudukları bir masal kitabından, çocuğun seçtiği bir masalı okumuştur. Temsili olarak seçilen bu yaşantı 17.08.2016 tarihinde video kaydı alınarak gözlenmiştir. Kemal'in annesi bu kitabı Kemal bebekken aldığını ve rutin olarak Kemal'e bu kitaptan masallar okuduğunu ifade etmiştir. Masal kitabının kapağının ve ilk sayfasının yırtılmış olduğu ve "içindekiler" sayfasından başladığı görülmüştür. Bu sayfada büyük harflerle masalların isimleri ve buldukları sayfaların numaraları yer almaktadır. Kitabın içinde ise, her bir masalla ilişkili resimli sayfalar bulunmaktadır. Şekil 3'te Kemal'in masal kitabının kapak sayfası ve yırtılmış olan ilk sayfası gösterilmiştir (Araştırma Günlüğü, 17.08.2016; Belge, 17.08.2016).



Şekil 3. Kemal ve annesinin düzenli olarak okudukları masal kitabının kapak ve ilk sayfası

Kemal ve annesi yan yana otururlarken, Kemal masal kitabını elinde tutmuştur. Kemal'in annesi, Kemal'in en sevdiği masalın "Yaşlı Denizci ve Küçük Kayık" isimli masal olduğunu video gözlemin doğrulama görüşmesinde ifade etmiştir (Araştırma Günlüğü, 25.08.2016). Masal kitabı okuma yaşantısı annenin, çocuğa soru sorma ve çocuğu olumlu yanıtlama stratejilerini kullanmasıyla başlamıştır.

Soru sorma. Anne masal kitabını Kemal'den alarak "Hangi masalı okuyacağız?" sorusunu yöneltmiştir. Kemal'in cevabını beklemiş ve hem kitaba hem de



Kemal'e bakarak etkileşimi sürdürmüştür. Kemal'in "*Kayık Kayık*" cevabından sonra annesi Kemal'in isteğini olumlu yanıtlayarak "*Yaşlı Denizci ve Küçük Kayık*" masalının ilk sayfasını açmıştır. Daha sonra kitabı çocuğun görebileceği şekilde tutarak masalın başlığını okumuştur. Böylece anne çocuğu olumlu yanıtlamıştır ve ikisi de kitaba bakarak yaşantının içine girmişlerdir.

Okuma esnasında anne metni kitaba bakarak okurken; bazen kitaba bakmaya devam etmiştir, bazen de çocuğa bakarak metnin dışına çıkmıştır. Daha sonra kitaba bakarak metne geri dönmüştür. Metni okurken; *kitabı açık tutma, yazıyı takip etme, metne bağlı kalma ile vurgu ve tonlamalarla sözlü dilin bürünsel özelliklerini kullanma* gibi stratejileri kullanmıştır.

Kitabı açık tutma. Anne masal kitabını okurken, okuduğu sayfalardaki resimleri ve yazıları Kemal'in görebileceği şekilde açık tutmuştur. Kemal böylece annesi okurken sayfaları takip etmiştir ve kitabın resimlerine bakmıştır.

Yazıyı takip etme. Anne masalın başlığını ve metni okurken işaret parmağıyla yazıyı takip etmiştir. Bu sırada Kemal annesini izlemiştir. Bazı sayfalarda Kemal, parmağıyla yazıyı göstererek "*Burayı mı okuyorsun?*" ya da "*Bu tarafta mı? Bu tarafta mı?*" sorularını yöneltmiştir. Annesi de okuduğu kısmı göstererek çocuğu yanıtlamıştır. Bazı etkileşimlerde ise yazıyı takip etme stratejisi okunacak masalı seçerken de gözlenmiştir. Kemal kendisine okunmasını istediği masalı seçerken annesiyle birlikte içindekiler metnine bakarak masal isimlerini okurken yazıyı parmaklarıyla takip etmişlerdir. Kemal içindekiler listesindeki masal isimlerini kendisi de yazıyı takip ederek aramıştır.

Metne bağlı kalma. Anne tekrar tekrar okunan masal kitabını okurken, sözcükleri değiştirmemiştir ve masal metnine bağlı kalmıştır.

Sözlü dilin bürünsel özelliklerini kullanma. Anne; karakterlerin konuşmalarını okurken ses tonunu değiştirerek, karakterlerin fiziksel özelliklerini okurken okuma hızını yavaşlatarak ve okuduğu sayfanın bittiğini belirtmek amacıyla vurgulamalar yaparak konuşmanın bürünsel özelliklerini kullanmıştır. Kemal annesinin ses tonunu değiştirdiği ve okurken vurgular yaptığı yerlerde annesine bakarak bazen gülmüştür, bazen de annesini tekrar etmiştir.



Anne metnin dışına çıktığında ise; *sorular yöneltme, basitleştirerek okuduğu metne ilişkin açıklamalar yapma, resimden ipucu verme ve kavramı pekiştirme* gibi stratejiler kullanmaktadır.

Sorular yöneltme. Anne okumaya başlarken kullandığı soru sorma stratejisinin yanı sıra; okuma esnasında da Kemal'e metinle ilgili "*Biz de kayığa binelim mi?*" "*Kayık kendi kendine gider mi? Nasıl gideceğiz?*" gibi sorular yöneltmiştir. Kemal annesini dinleyerek "*Kaptan bizi götürecektir.*" cevabını vermiştir. Bir başka sayfada, anne "*halat*" sözcüğünün geçtiği kısmı okurken Kemal'in bakışlarını izleyerek "*halat*" sözcüğünün anlamını sormuştur. Bazı sayfaların öncesinde annesi Kemal'e tahmin soruları da yöneltmiştir. Örneğin kaptanın kayığıyla denize çıkacağı sayfanın öncesinde annesi Kemal'e "*Kaptan ne yapacak denizde?*" diyerek tahmin etmesini beklemiştir. Kemal "*Bakalım*" cevabını vererek annesinin sayfayı çevirmesini beklemiştir. Annesi Kemal'in cevabını kabul ederek diğer sayfayı okumaya devam etmiştir.

Basitleştirerek açıklamalar yapma. Annesi Kemal'in cevabından sonra kayığın küreklerle gittiğini basitleştirerek açıklamıştır. Bir başka durumda da kavram pekiştirme stratejisi ile birlikte "*halatı çözmüş*" cümlesini "*kalın ip*" olarak basitleştirerek aktarmıştır.

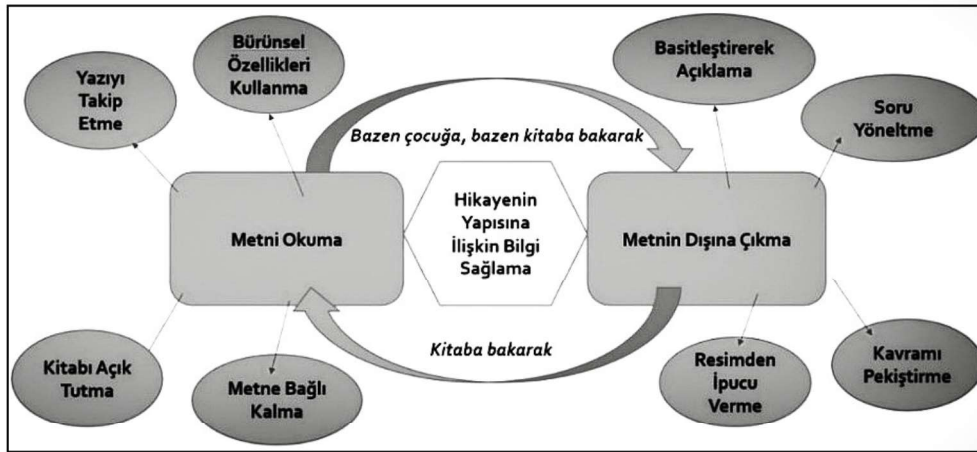
Resimden ipucu verme. Annesi Kemal'e kayığın küreklerle gittiğini basitleştirerek açıklarken bir yandan da resimdeki kürekleri göstererek ipucu vermiştir.

Kavram pekiştirme. Annesi Kemal'e "*halat*" sözcüğünün anlamını sorduğunda Kemal'den yanıt alamamıştır. Önce "*halat*" sözcüğünün "*kalın ip*" olduğunu anlatarak hem kavram pekiştirmiştir hem de sözcüğün anlamını paylaşmıştır. Kemal bu açıklamalara sözel olarak onaylayarak ve tekrar ederek katılmıştır. Annesi daha sonra "*Halatı çözmüş.*" cümlesini yeniden okuyarak bu kez de cümlenin anlamını paylaşmıştır. Masal kitabından annenin bağlı kaldığı metni ve paylaştığı sözcüğü de içeren örnek bir sayfa Şekil 4'te gösterilmiştir.



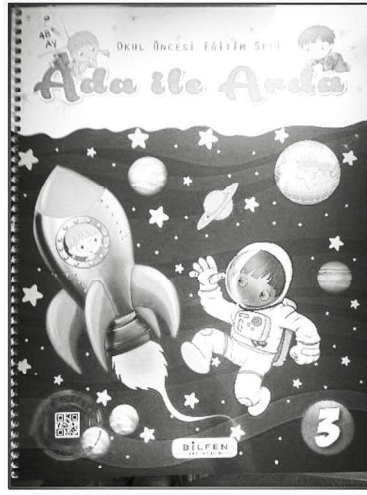
Şekil 4. Okunan masala ilişkin örnek bir sayfa

Genel olarak hikayenin yapısına ilişkin bilgi sahibi olma çerçevesinde dil gelişimini desteklemek amacıyla gerçekleşen kitap okuma yaşantılarında, anne bazen kitaba bazen de çocuğa bakarak etkileşimi sürdürmüştür. Kemal ise, kitaba, okunan sayfaya, annenin parmağıyla takip ettiği yazıya, okunan sayfadaki resme ya da yazıya, karşıya, annenin yüzüne ve yeniden kitaba bakmıştır. Annesinin basitleştirilmiş açıklamalarını bazen sözel olarak onaylamıştır, bazen de yüzüne bakarak metne dönmesini beklemiştir. Annesinin sorularını genellikle cevaplamıştır. Cevaplamadığı sorularda ise annesinin cevabını dinleyerek tekrar etmiştir (Video gözlem, 17.08.2016). Annenin kitap okuma yaşantılarında kullandığı stratejiler Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. “Kitap okuma” yaşantısında annenin kullandığı stratejiler

Kitap bakma. Kemal'in annesiyle kitap bakma yaşantılarında; materyal etkinlik kitabı olduğunda annesi okulda kullanılan etkinlik kitaplarından Kemal'e seçenekler sunmuştur. Kemal bu kitapların arasından bakmak istediği kitabı kendisi seçmiştir. Temsili olarak analiz edilen etkileşim 06.11.2016 tarihindeki kitap bakma yaşantısıdır. Bu yaşantıda paylaşılan etkinlik kitabı ise Ada ile Arda serisinin uzay konusu ile ilgili olan üçüncü kitabıdır. Gözleme ilişkin doğrulama görüşmesinde anne, Kemal'in serinin bu kitabını ilk kez gördüğünü ifade etmiştir. Kitabın ilk sayfası şekil 6'da gösterilmiştir (Araştırma Günlüğü, 07.11.2016).



Şekil 6. Kemal ve annesinin baktıkları etkinlik kitabı

Kemal ve annesi Kemal'in yatağında yan yana uzanmışlardır ve etkileşim kitap Kemal'in elindeyken başlamıştır. Annenin kitap bakma yaşantılarında; *yazılı dil farkındalığını destekleme, soru yöneltme, sese dikkat çekme, açıklama yapma ve genişletme, anlatım yapma, kabul etme, ipucu verme, çocuğu tekrar etme ve ilişkilendirme* gibi birçok strateji kullandığı görülmüştür.

Yazılı dilin farkındalığını destekleme. Kemal kitabı elinde tutarken kitabın kapağına bakarak adını "Arda ve İrem" olarak ifade etmiştir. Annesi kitabın adının yazdığı yeri göstererek kitabın adını okumuştur ve Kemal tekrar etmiştir. Bir başka sayfada ise annesi Kemal'e etkinlik yönergesini göstererek "Burada ne söylüyor olabilir? Ne yazıyor olabilir?" sorusunu yöneltmiştir. Kemal tahmin edemediğinde annesi yazıyı göstererek okumuştur. Bu strateji; analiz edilen kitap bakma yaşantısından önceki gözlemlerinden birinde annenin, "Kemal'in artık yönergeleri tahmin etmesini istiyorum." ifadesiyle örtüşmüştür (Saha Notu Gözlemi, 01.11.2016).



Soru yöneltme. Yazılı dilin farkındalığını desteklerken sorular yöneltmesinin yanı sıra; anne bazen çocuğun bildiğini test etmek için, bazen de kavram öğretmek için veya seslere dikkat çekmek için çocuğa 5N 1K soruları yöneltmiştir. Anne çocuğun yönergede gördüğü işareti bilip bilmediğini test etmek için “*Ne yapıyoruz?*” ve “*Yenilere ne yapıyoruz?*” açık uçlu sorularını yöneltmiştir. Kemal daire ve çarpı işaretlerini yazıdan göstererek sırasıyla, “*Daire içine alıyoruz.*” ve “*Çarpı işareti.*” cevaplarını vermiştir. Anne çocuğun resimdeki hayvanın adını bilip bilmediği kontrol etmek için ise resimden ipucu verme stratejisini, soru yöneltme stratejisi ile birlikte kullanmıştır. Annenin “*Bu ne?*” sorusuna Kemal “*Kertenkele*” cevabını vermiştir. Annesi Kemal’e kitap bakma yaşantılarında genellikle bildirme ve tahmin etme soruları yöneltmiştir.

Sese dikkat çekme. Kış mevsiminde giyilen giysilerin olduğu bir sayfada Kemal ve annesi giysileri saymışlardır. “*Atkı*” sözcüğünde annesi Kemal’in dikkatini -t ve -k seslerine çekerek tekrarlar yaptırmıştır. Benzer şekilde “*şapka*” sözcüğünde de annesi Kemal’in dikkatini çekmek için -ş ve -k seslerini vurgulamıştır. Bir başka sayfada ise Kemal “*Dünya*” sözcüğünü “*Dünyam*” olarak ifade ettiğinde annesi “*-m yok, Dünya.*” cevabı vererek bu kez çocuktan ses eksiltmesini istemiştir. Kemal “*Dünya*” sözcüğünü tekrar etmiştir.

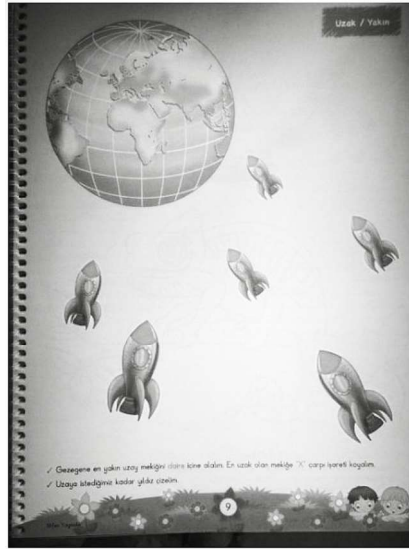
Açıklama yapma ve genişletme. Annesi Kemal’e çam ağacı ve hediyelerin olduğu sayfaya ilişkin sorular yönelttiğinde, Kemal resimdeki çocukların ne için hazırlık yaptıklarına cevap verememiştir. Annesi resimden ipuçları vererek yeni yılın geldiğini ve yılbaşı kutlamasına hazırlandıklarını açıklamıştır. Kemal annesinin cümlesini “*Yılbaşı hazırlanıyorlar*” şeklinde tekrar ettiğinde ise genişletme yaparak “*Yılbaşı kutlamasına hazırlanıyorlar.*” ifadesini kullanmıştır. Kemal annesinin genişlettiği cevabı tekrar etmiştir. Bir başka sayfada ise anne yazıyı göstererek okuduğu “*Hangi hayvanlar kış uykusuna yatar?*” sorusundan sonra Kemal’in cevabını beklemek yerine önce “*kış uykusu*” kavramını açıklamıştır. Bir gün sonraki doğrulama görüşmesinde ise “*Bilgi verip kulağına girmesi için*” açıklamalar yaptığını ifade etmiştir (Araştırma Günlüğü, 07.11.2016).

Anlatım yapma. Annesi Kemal’e kış uykusunu açıkladıktan sonra resimdeki hayvanlar arasından tahmin yürütmesini istemiştir. Kemal’in cevaplarını kabul ettikten

sonra resimlerini de göstererek ayı, yılan ve kaplumbağanın kış uykusuna yattıklarını, uzun bir süre uyduklarını anlatmıştır.

Kabul etme. Annesi yaşantının başında Kemal'in bakmak istediği etkinlik kitabını seçmesini; etkileşim süresince ise işaret ettiği resimlere ilişkin konuşmasını ve yönelttiği sorulara verdiği cevapları kabul ederek onaylamıştır.

İpucu verme. Eski ve yeni giysilerin yer aldığı bir sayfada anne yazılı dilin farkındalığını desteklemek için yönergede ne yazdığını sorarken, bir yandan da resmi göstererek Kemal'e ipucu vermiştir. Bir başka sayfada dünyaya yakın olan füze resimlerini konuşurlarken anne resimdeki füzeleri göstererek soru yöneltme ve anlatım stratejileri ile birlikte resimden ipucu vermeye çalışmıştır. Annenin uzak ve yakın kavramlarına ilişkin sorular yöneltme, ipucu verme, anlatım yapma gibi birden fazla stratejiyi bir arada kullandığı dünya ve füze resimlerinin olduğu sayfa örneği Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Uzak ve yakın kavramları hakkında konuşulan sayfa örneği

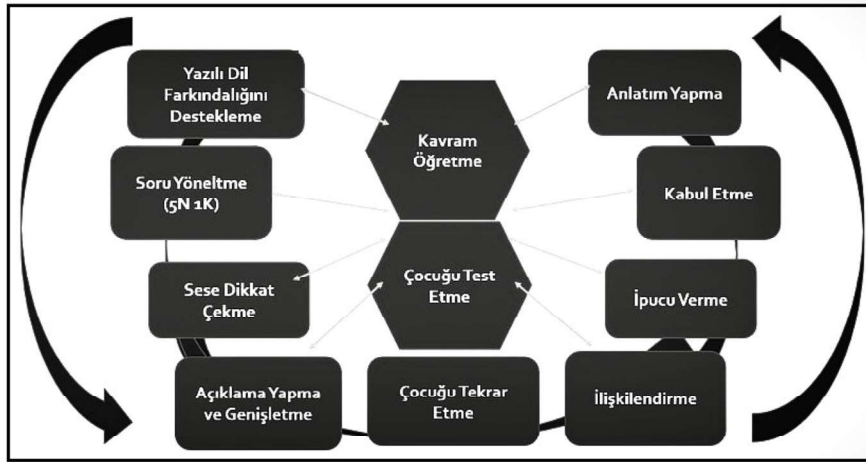
Çocuğu tekrar etme. Anne bazen çocuğun cevaplarını tekrar ederek kitap bakmaya devam etmiştir.

İlişkilendirme. Anne, kitap bakma yaşantısını bazen mevcut rutinlerinde yeri olan diğer okuryazarlık yaşantılarıyla ilişkilendirmiştir. Yılbaşı hazırlığı yapılan ve çam ağacı resmi olan bir sayfada anne, "Kardan adam şarkısını biliyor muydun sen?" "Nasıldı o?" sorularını yöneltmiştir. Kemal şarkıyı söylemeye başlamıştır ve yarım



bıraktığı yerleri annesi tamamlamıştır. Böylece iki erken okuryazarlık yaşantısı birbiriyle ilişkili şekilde sürmüştür. Sonrasında resim hakkında konuşmaya devam ederek kitap bakma yaşantısına geri dönmüşlerdir. İlişkilendirme stratejisinin kullanıldığı bir diğer durum ise, günlük yaşamla ilişkilendirilmedir. Bir ailenin sabah ve akşam saatlerinde yer aldığı resimlerde anne “Günaydın” ve “İyi geceler” kalıpları ile ilgili Kemal’e kendi yaşantılarında neler yaptıklarını sorarak ilişkilendirmesini istemiştir.

Kemal ve annesinin kitap bakma yaşantılarında yaşantıların birbiriyle ilişkisi ve günlük yaşamla ilişki kurmanın yanı sıra; annenin kavram öğretme ve çocuğun bildiğini test etme odağında çocukla kitap bakarken kullandığı sözü edilen stratejilerin birbiriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca anne, etkinlik kitabındaki, birbirine benzeyen kavramların olduğu ve çocuğun okulda öğretmenle ve arkadaşlarıyla yapacağı bazı sayfaları atlamıştır. Benzer şekilde okulda henüz -i harfini öğrenmediklerini ifade ederek harf ile ilgili sayfayı da atladığını ifade etmiştir (Araştırma Günlüğü, 07.11.2016).



Şekil 8. “Kitap bakma” yaşantısında annenin kullandığı stratejiler



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kitaplarla yaşantılarda yetişkin-çocuk etkileşiminde kullanılan stratejileri betimleyen ve yetişkinin kullandığı stratejilerle çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinin ilişkisini ele alan araştırmalar, bu yaşantılardaki etkileşimleri derinlemesine incelenmemesini araştırmalarının sınırlılıkları olarak vurgulamışlardır (Kaderavek ve Sulzby, 1988; Lutz, 2013; Sulzby ve Teale, 1987; Primavera, 2000). Durum çalışması ve eylem araştırması ile gerçekleştirilen nitel araştırmalarda ise anne-çocuk etkileşiminde kitaplarla yaşantılara ilişkin bulgular sınırlıdır ve araştırmanın temel amaçlarından biri değildir (Ertürk Mustul, Turan ve Uzuner, 2016; Genç, Uzuner ve Genç, 2017; Turan, 2010). Dolayısıyla gerçekleştirilen bu araştırmada durum çalışması deseninin kullanılması, işiten bir annenin işitme kayıplı çocuğuyla kitaplarla yaşantılarını derinlemesine incelemeye olanak tanımıştır. Kitaplarla yaşantıları temsil eden etkileşimlerin bağlamsal özelliklerinin, etkileşimin kendine özgü doğasının, annenin kullandığı stratejilerin ve çocuğun katılımlarının örneklerle açıklanabilmesi, verilerin çeşitliliği ve kendi içinde birbirini doğrulayabilmesi nitel araştırma yönteminin ve durum çalışmasının avantajları olmuştur (Bogdan ve Biklen, 2007; Glesne, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öte yandan nitel araştırmaların sonuçları, araştırılan duruma özgüdür ve genellenemez. Genelleme ile ilgili bu durum, her ne kadar nitel araştırma yöntemlerinin “dezavantajı” olarak algılansa da durum çalışmaları, gerçek yaşama en yakın bilimsel çalışmalar olarak tanımlanmıştır (Flybjerg, 2006). Dolayısıyla işitme kayıplı bir çocuğun ve annesinin kitaplarla yaşantılarında kullanılan stratejilerin ve yaşantının doğasının, işiten yetişkin-işitme kayıplı çocuk etkileşimi için alanyazına katkı sağlayacak bir örnek olduğu söylenebilir.

Kemal’in annesinin kitaplarla ilgili yaşantılara ilişkin görüşleri ele alındığında; annenin kitap metinlerini çocuğa okuduğu yaşantıları “*kitap okuma*”, birlikte kitabın resimlerine baktıkları yaşantıları ise, “*kitap bakma*” olarak tanımladığı bulgusuna erişilmiştir. Annenin yaşantıya özgü bu isimlendirmeleri, alanyazındaki “çocuğa okuma” ve “çocukla birlikte okuma” kavramları ile örtüşmektedir. Annenin “kitap okuma” yaşantılarında metne bağlı olarak sesli okumalar yapması, zaman zaman metnin dışına çıkarak sorular sorması ve yeni sözcükler paylaşması “çocuğa okuma”dır. Annenin çocukla “kitap bakma” yaşantılarında ise; kitabın bir sayfasından yola çıkarak günlük yaşamla ilişki kurması, paylaşılan şarkı ve ritim yaşantıları ile kitap resimlerini



ilişkilendirmesi “çocukla birlikte okuma” etkinlikleridir (Deford, 1981; Mooney, 1990; O’Bruba, 1987; Reutzell ve Cooter, 1996).

Alanyazında çocukların erken okuryazarlık becerilerinin kitaplarla yaşantılar esnasında etkileşim doğası içinde desteklendiği ifade edilmiştir. Araştırmacılar; annelerin erken dönemde işiten ve işitme kayıplı çocuklarıyla kitaplarla yaşantılarındaki amaçlarının, okumayı öğretmek olmadığını vurgulamışlardır. Kemal’in annesinin birincil amacının çocuğun dil gelişimi olması, alanyazındaki araştırmalarda annelerin okuma yaşantılarındaki amaçlarıyla örtüşmektedir (Uzuner, 1993; Whitehead, 2002). Öte yandan; çocukla paylaşılan okuma etkinliklerinin ailenin günlük rutini içine gömülü olduğu ve ebeveynlerin bu yaşantılarda okuma yazma becerilene odaklanmadıkları aktarılmıştır (Strickland ve Morrow, 1990). Buna ek olarak; annenin dil ve okuryazarlığa ilişkin deneyimlerinin, işitme kayıplı çocukların dil ve okuryazarlık yaşantılarını şekillendirmede etkili olduğu belirtilmiştir (Brice Heath, 1983; Dyson, 2005; Teale, 1995). Bu bağlamda; Kemal ve annesinin kitaplarla yaşantıları da günün çeşitli saatlerinde ve sıklıkla gece yatmadan önce yaşanan rutin bir yaşantıdır. Annenin kitaplarla ilgili yaşantılarındaki kavram ve yeni sözcüklerin «öğretimini» amaçlamasında; annenin okul öncesi öğretmeni olması ile işitme kayıplı çocuğu olan bir anne olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar; koklear implant teknolojisinden yararlanan işitme kayıplı çocukların sözlü dil ve okuryazarlık becerilerinin, işitme cihazı kullananlara göre daha iyi düzeyde olduğu ortaya koymuştur. Buna ek olarak; sözlü dil becerileri daha iyi olan işitme kayıplı çocuğa sahip annelerin kullandıkları stratejilerin de daha çeşitli olduğu vurgulanmıştır. Bu bilgilerden hareketle; Kemal’in koklear implant kullanıcısı olmasının, sözlü dil ve diğer erken okuryazarlık becerilerinin gelişime açık olmasının; annenin kullandığı stratejileri çeşitlendirmesine fırsat verdiği söylenebilir (Turan vd., 2012; Vermeiden vd., 2007; Wie vd., 2007)

Yetişkinlerin çocuklara gerektiğinde gerektiği kadar destek vererek (scaffolding), yakınsal gelişim alanı içerisinde gelişimlerini desteklemeleri sosyal etkileşim kuramının temelidir (Vygotsky, 1978). Ayrıca işiten annenin işitme kayıplı çocuğuyla kitaplarla yaşantılarında çocuğun dil bilgisel ve bilişsel bilgisini test ettiği ifade edilmiştir (Lartz ve McCollum, 1990). Annenin kitaplarla yaşantılar esnasında; çocuğun bilgisini test etme ve kavram öğretimi odağında kullandığı stratejiler ile, Kemal’e gerektiğinde



gerektiği kadar destek (scaffolding) verdiği görülmüştür. Maxwell (1984); işiten aileler ile işitme kayıplı çocuklarının kitaplarla yaşantılarının, farklı iletişim yöntemleri kullanmaları dolayısıyla nitelikli etkileşimden uzak olduğunu savunmuştur. Ancak Uzuner (1993) işiten annenin işitme kayıplı çocuğu ile etkileşimlerinin nitelikli ve çocuğun gelişen okuryazarlığını destekleyici olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada da Kemal ve annesinin kitaplarla ilgili yaşantıların da nitelikli bir etkileşime dayandığı, annenin kullandığı çeşitli stratejiler yoluyla çocuğun gelişen okuryazarlığını desteklediği görülmüştür.

Kitap okuma yaşantılarında okunan kitabı çocuğun görebileceği şekilde tutmak, çocuğun yazıyı ve ipucu alabileceği şekilde okumayı sürdürmek, kitabın adını paylaşmak ve kitabın karakterlerine ilişkin bilgi vermek ve çocuğun keyif almasını sağlamak önemli noktalar olarak vurgulanmıştır. Ayrıca kitap okunurken ses tonu ve vurguları kullanmak, çocuğun davranışlarını ve göz hareketlerini izlemek, yazıyı göstererek okuma yazmanın işlevinin yanı sıra; yazının akışı ve yönü gibi kavramları anlamlandırmasını desteklemek de yetişkin için önerilen stratejilerdir (Cunningham vd., 2004; Griffith vd., 2008; Pakulski ve Kaderavek, 2004; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Kemal'in annesiyle yaşantılarında da görüldüğü gibi, annesi kitabı açık tutma, yazıya ilişkin farkındalığı destekleme, kitabın/masalın adını okuma, sözlü dilin bürünsel özelliklerini kullanma ve çocuğu izleyerek etkileşimde yanıtlayıcı olma gibi stratejileri kullanmıştır.

Kemal'in annesi kitaplarla yaşantılarda etkileşim süresince Kemal'e genellikle açık uçlu bildirme soruları ve tahmin soruları yönelmiştir. Anne çocuğa sorular sorarken resimden ipucu verme stratejisini sıklıkla kullanmıştır. Kemal'in soruları cevaplamasını beklemiştir ve Kemal'in ifadelerini zaman zaman genişleterek tekrar ettirmiştir. Araştırmalar yetişkinlerin işitme kayıplı çocuklarla kitaplarla yaşantılarında, etiketleme, resimden gösterme, genişletmeler yapma, anlatım ve açıklamalarda bulunma, tahmin etmelerini isteme gibi stratejiler kullandıklarını ortaya koymuştur. İşitme kayıplı çocuğu olan annenin kullandığı stratejilerin alanyazındaki araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmüştür (Desjardin vd., 2014; Uzuner, 1993). İlişkilendirme stratejisi ele alındığında ise, araştırmacılar bir kitaptaki olayın ve karakterlerin günlük yaşamdaki olaylarla ilişkilendirilmesinin ve dramatize edilmesinin anlamlı olduğunu vurgulamışlardır Araştırmacıların belirttikleri kitaplar genellikle hikaye kitaplarıdır



(Reutzel ve Cooter, 1996; Rowe, 2000). Ancak annesi Kemal ile yaşantılarında, etkinlik kitabındaki resimlerinden de yola çıkarak baktıkları resmi ve kullanılan “Günaydın” ve “İyi geceler” kalıplarını Kemal’in günlük yaşantısındaki olaylarla ilişkilendirmiştir.

Araştırmanın sonucunda; Kemal ve annesinin ev ortamında rutin olarak en çok paylaştığı erken okuryazarlık yaşantısının kitaplarla yaşantılar olduğu ifade edilebilir. Anne, bu yaşantıları farklı şekillerde isimlendirirse de her iki türdeki yaşantının da ortak amaçlarının ve benzer stratejilerinin olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla adına ne denirse densin “çocukla birlikte bir kitabın okunması”nın işitme kayıplı çocuk için önemli bir okuryazarlık yaşantısı olduğu vurgulanabilir. İşiten annenin, işitme kayıplı çocuğuyla kullandığı stratejilerin yetişkin-işiten çocuk etkileşimindeki stratejilerle benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Annenin birincil amacının doğrudan okuma yazmayı öğretmek olmamasının da işiten çocukların ebeveynlerinin amaçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

İleriki araştırmalarda; kitaplarla paylaşılan farklı anne- işitme kayıplı çocuk ve öğretmen- işitme kayıplı çocuk etkileşimleri derinlemesine incelenmesi önerilebilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin işiten ve işitme kayıplı çocuklarla birlikte kitaplarla yaşantıları karşılaştırmalı olarak ele alınabilir. Araştırmanın katılımcısı olan anne ile stratejilerin desteklenmesine ilişkin uygulamalı bir araştırma yürütülebilir. Uygulamalara ilişkin ise; özel eğitim öğretmenlerinin işitme kayıplı çocuklarla kitaplarla ilgili yaşantılarında kullandıkları stratejilere ilişkin yeterliklerini güçlendirme çalışmalarının yapılması önerilebilir. Buna ek olarak; kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında okul öncesi öğretmenlerinin kitaplarla yaşantılarda kullanabilecekleri stratejiler ve yapabilecekleri uyarlamalar da desteklenebilir. Aileler de işitme kayıplı çocuklarıyla kitaplarla yaşantılarında kullanabilecekleri stratejilere ilişkin bilgilendirilebilir. Ev ve okullarda zengin bir okuma yazma ortamının özelliklerini, kitaplarla yaşantılardaki stratejileri ve erken okuryazarlık becerilerini örneklerle açıklayan kitapçıklar hazırlanabilir.



Kaynakça

- Allen, N. (2009). Making a difference – Better beginnings family literacy program, *The Australian Library Journal*, 58,4, 369-376.
- Aram, D., Most, T., ve 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.
- Atlar, H. (2017). *Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Becker, K. (2012). 24 hours in the children's section: An observational study at the public library. *Early Childhood Education*, 40, 107-114.
- Bergen, D., ve Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonological awareness and literacy skills at three age levels. K.A.Roskos, J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* içinde (s.45-62). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Better Beginnings report: Making a difference: the evaluation of the better beginnings birth to three family literacy program 14 years (2017). *Australia: School of Education Early Childhood Research Group Edith Cowan University*. Retrieved from: <https://www.better-beginnings.com.au/research/research-about-better-beginnings/making-difference>.
- Bogdan, R.C., ve Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. (5.Baskı). Boston: Pearson Education, Inc.
- Bookstart report: An evaluation of the bookstart corner programme parents' survey (2014). *UK: BookTrust/ActionPoint Marketing Solutions*. Retrieved from: <http://www.buchstart.at/data/bookstart-corner-evaluation.pdf>.
- Branscombe, N.A., ve 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.



- Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev: A. Aypay, Ed.). Ankara: Anı yayıncılık.
- 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.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel Araştırmacılar İçin 30 Temel Beceri* (Çev. H. Özcan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cunningham, P. M., Moore, S. A., ve Cunningham, J. W. (2004). *Reading and writing in elementary classrooms: Research based K-4 instruction*. Allyn & Bacon.
- Davey, L. (1991). The applications of case study evaluations. *Practical Assesment Research & Evaluation*, 2 (9), 1-5.
- Deford, E.D. (1981). Literacy: Reading, writing and other essentials. *Language Arts*, 58 (6), 652-658.
- Desjardin, J.L., Doll, E. R., Stika, C.J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Hammus Gangully, D. M., Colson, B.G. ve Henning, S.C (2014). Parental support for language development during joint book reading for young children with hearing loss, *Communication Disorders Quarterly*, 35(3), 167-181.
- Desjardin, J.L., Stika, C.J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Hammus Gangully, D. M., Henning, S.C.ve Colson, B.G. (2017). A longitudinal investigation of the home literacy environment and shared book reading in young children with hearing loss, *Ear Hear*, 38 (4), 441-454.
- Diener, M. L., Hobson-Rohrer, W., ve Byington, C. L. (2012). Kindergarten readiness and performance of Latino children participating in Reach Out and Read. *Journal of Community Med Health Education*, 2(133), 2.
- 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.



- Eliot, S. (2016). National bookstart week england evaluation 2016. UK: BookTrust. Retrieved from: <https://www.booktrust.org.uk/globalassets/resources/research/national-bookstart-week-2016-report-final.pdf>.
- Ertürk Mustul, Turan ve Uzuner (2016). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17,1, 1-22.
- Ewoldt, C. (1985). A descriptive study of the developing literacy of young hearing impaired children. *The Volta Review*, 87, 109-125.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245.
- Genç, E., Uzuner, Y., ve Genç, T. (2017). İşitme kayıplı bir çocuğun çeşitli bağlamlarda kullandığı iletişimsel işlevlerin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 355-381.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy, P.Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252.
- 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.
- High, P.C., LaGasse L., Becker, S., Ahlgren, I., ve Gardner, A. (2000), "Literacy promotion in primary care pediatrics: can we make a difference?", *Pediatrics*, 104, 927-934.
- Hines, M., ve Brooks, G. (2005). Sheffield babies love books: An evaluation of the sheffield bookstart Project. UK: The University of Sheffield.



- Jordan, G. E., Snow, C. E., ve Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Kaderavek, J. N., ve Sulzby, E. (1998). Parent-child joint book reading: An observational protocol for young children. *American journal of speech-language pathology*, 7(1), 33-47.
- Lartz, M. N., ve McCollum, J. (1990). Maternal questions while reading to deaf and hearing twins: A case study. *American Annals of the Deaf*, 235-240.
- Lutz, L. (2013). *Early reading development in young deaf children supportive family context*. Yüksek Lisans Tezi, University of Virginia, USA.
- Machado, J.M. (2012). *Early childhood experiences in language arts: early literacy* (10.Baskı). USA: Wadsworth.
- Maxwell, M. (1984). A deaf child's natural development of literacy. *Sign Language Studies*, 44, 191-224.
- Mendelshon, A. L., Mogilner, L.N., Preyer, B. P., Forman, J.A., Weinstein, S.C., Broderick, M., Cheng, K. J., Magloire, T., Moore, T.ve Napier, C. (2001). The impact of a clinic-based literacy intervention on language development in inner-city preschool children, *American Academy of Pediatrics*, 107, 1, 130-134.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation*. USA: John Wiley & Sons Inc.
- Mooney, M. E. (1990). *Reading to, with, and by children*. Richard C Owen Pub.
- Moore, M.ve Wade, B. (2003). Bookstart: A qualitative evaluation, *Educational Review*, 55,1, 3-13.
- 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.
- Nadin, S., ve Cassell, C. (2006). The use of a research diary as a tool for reflexive practice. *Qualitative Research in Accounting & Management*.



- Needlman, R., Fried, L. E., Morley, D. S., Taylor, S., ve Zuckerman, B. (1991). Clinic-based intervention to promote literacy: A pilot study. *American Journal of Diseases of Children*, 145(8), 881-884.
- O'Bruba, W. S. (1987). Reading through the creative arts. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 27(3), 3.
- Pakulski, L.A, ve 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.
- Primavera, J. (2000). Enhancing family competence through literacy activities. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 20(1-2), 85-101.
- Reutzell, D., ve Cooter, R. B. (1996). *Teaching children to read: From basals to books*. Merrill.
- Rix, J., Perry, J., Durry, R., Messer, D., ve Hancock, R. (2015). The family experience of bookstart corner an evaluation of bookstart corner, *The Open University Bookstart*, 1-43.
- Robertson, L. (2009). *Literacy and deafness listening and spoken language*. UK: Plural Publishing.
- 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: Lawrance Erlbaum Associates Inc.
- Schirmer, R.B. (2005). *Language & literacy Development in Children Who Are Deaf*. (2.Baskı). MA: Allyn and Bacon.
- Sharif, I., Rieber, S., Ozuah, P. O., ve Reiber, S. (2002). Exposure to reach out and read and vocabulary outcomes in inner city preschoolers. *Journal of the National Medical Association*, 94(3), 171.
- Sulzby, E., ve Teale, W.H. (1987). *Young children's storybook reading: Longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning*. Final Report to Spencer Foundation The University of Michigan.



- Swanwick, R., ve Watson, L. (2005). Literacy in the homes of young deaf children: Common and distinct features of spoken language and sign bilingual environments. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(1), 53-78.
- 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.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Theriot, J. A., Franco, S. M., Sisson, B. A., Metcalf, S. C., Kennedy, M. A., & Bada, H. S. (2003). The impact of early literacy guidance on language skills of 3-year-olds. *Clinical Pediatrics*, 42(2), 165-172.
- Turan, Z. (2010). İşitme kayıplı çocuklarda doğal işitsel-sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitimi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1699-1729.
- 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.
- 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.
- Vermeiden, A.M., van Bon, W., Schreuder, R., Knoors, H. ve Snik, A. (2007). Reading comprehension of deaf children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (3), 283-302.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wade, B., ve Moore, M. (1993). *Bookstart in Birmingham: A Description and Evaluation of an Exploratory British Project to Encourage Sharing Books with Babies*. Book Trust.



- Whitehead, M. R. (2002). *Developing Language and Literacy with Young Children*. (2.Baskı). London: Chapman.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., ve Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental psychology*, 24(4), 552.
- Wie O.B., Falkenberg, O.T., ve 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.
- Yin, K.R. (2009). *Case Study Research Design and Methods*. (4.Baskı). UK: Sage Publications.
- Zevenbergen, A.A. and Whitehurst, G.J. (2003). Dialogic reading: A shared Picture book reading intervention for preschoolers. A. van Kleeck, S.A. Stahl, ve E.B. Bauer (Eds.), In *Center for Improvement of Early Reading Achievement, CIERA. On 113 reading books to children: Parents and teachers* (s. 177-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



Summary

Early literacy encompasses skills that emerge with the development of oral language skills and print awareness in the early years of life. Therefore adult-child interactions involving reading and writing in daily routines are very important for early literacy development (Bergen ve Mauer, 2000; Branscombe ve Taylor, 2000; Constantine, 2004; Morrow, 2007; Whitehead, 2002). Children with hearing loss also display various literacy behaviors in early literacy development, just like their hearing peers (Ewoldt, 1990; Henderson, 1976; Lutz, 2013; Maxwell, 1984; Swanwick ve Watson, 2007; Uzuner, 1993; Williams, 1994). Sharing books with children interactively distinguishes from the other early literacy experiences. Researchers emphasized that there are many strategies used by adults during the sharing book activity with their children hearing and hearing loss. Adults who read to the child; use strategies such as asking questions, taking attention to the article, making statements, explaining, giving cues (Desjardin vd., 2014; Desjardin vd., 2017; Schirmer, 2005; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield, 1988). Researchers emphasized the importance of dealing with the interactions of children with hearing loss in their experiences with books and they stated that qualitative research would be a guide to examine these interactions. In studies conducted in Turkey, the mother-child with hearing loss interaction in shared book reading experiences do not have an in-depth study addressing (Ertürk Mustul, Turan ve Uzuner, 2016; Genç, Uzuner ve Genç, 2017; Turan, 2010).

Atlar ve Uzuner (2018) carried out the first case study in which a 5-year-old child with a hearing loss addressed the literacy environment, all early literacy experiences and skills, the family's views on early literacy, and the family's literacy background and current habits. In this study, they stated that the most common experience mother with her child with hearing loss is sharing books. However, the researchers did not elaborate on the strategies used by the mother and the participation of the child. In this context, it was aimed to examine the strategies that a hearing mother uses in her life with her child with a hearing loss and the child's participation. In this research it has been sought answers to the following questions:



1. What are the mother's views about interactive book reading activities with her child with hearing loss?
2. During these experiences;
 - a) How do they choose the books?
 - b) What are the mother's aims?
 - c) Which strategies does mother use?
 - d) How does the child with hearing loss participate to reading experiences?

The research was conducted as a single integrated case study of qualitative research methods. Research data were collected with observations, through semi-structured interviews, documents, products, and research diary then the data analyzed inductively (Bogdan ve Biklen, 2007; Davey, 1991; Merriam, 2009; Yin, 2009). As a result of the research, it was determined that; while reading the book, mother use strategies such as keeping the book open, following the text, adhering to the text, and using the prosodic features of spoken language like emphasis and intonations. It has been observed that she uses strategies such as supporting print awareness, asking questions, taking attention to the voice, making explanations and expanding, expressing, accepting, giving cues, repeating the child, and relating while looking at a book. It has been revealed that the child with hearing loss participates in experiences with books through verbal and non-verbal behaviors.

The case study design made it possible to examine in-depth the lives of a hearing mother with her child with a hearing loss through books. The fact that the contextual characteristics of the interactions representing lives with books, the specific nature of the interaction, the strategies used by the mother and the child's participation can be explained with examples, the diversity of the data and the ability to verify each other within themselves have been the advantages of the qualitative research method and case study (Bogdan ve Biklen, 2007; Glesne, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). These life-specific nomenclatures of the mother coincide with the concepts of "reading to the child" and "reading with the child" in the literature (Deford, 1981; Mooney, 1990; O'Bruba, 1987; Reutzell ve Cooter, 1996).

Researchers; emphasized that the purpose of mothers in their lives with their children with hearing and hearing loss in the early period with books is not to teach



reading. The fact that the mother's primary purpose is the child's language development coincides with the aims of mothers in their reading life in the literature (Uzuner, 1993; Whitehead, 2002). The verbal language and literacy skills of children with hearing loss who benefited from cochlear implant technology were found to be at a better level than those using hearing aids. Also, it was emphasized that the strategies used by mothers with children with hearing loss with better verbal language skills were also more diverse (Turan vd., 2012; Vermeiden vd., 2007; Wie vd., 2007). Child's being a cochlear implant user, his oral language, and other early literacy skills being open to improvement; it can be said that the strategies used by the mother can be diversified.

Consequently, although the mother names these experiences in different ways, it can be stated that both types of life have common goals and similar strategies. Therefore, it can be emphasized that “reading a book with a child”, regardless of what it may be called, is an important literacy experience for a child with hearing loss. It can be stated that the strategies used by the hearing mother with her child with hearing loss are similar to the strategies in the adult-hearing child interaction.